



Crígina Cibelle Pereira



Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

criginacibelle@uern.br

Joelma Uchoa Pinheiro



Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

joelmauchoapinheiro@gmail.com

Francisco Antonio Rocha Feitosa



Secretaria de Educação do Estado do Ceará
(SEDUC-CE)

feitosarocha@yahoo.com.br

A BNCC NO DESCOMPASSO ENTRE O IDEAL DO CURRÍCULO FORMAL E INTERPOSIÇÕES DO CURRÍCULO REAL

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise da Base Nacional Comum Curricular em face das relações de poder impressas pelo currículo formal. Caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório, tendo como objetivos analisar os pressupostos epistemológicos da BNCC e refletir sobre suas limitações nas possíveis contribuições para o ensino, considerando as distâncias entre o currículo formal e a sua efetivação real. Fundamentados pela teoria crítica do currículo, analisamos a BNCC a partir dos eixos ideologia, cultura e poder. Os resultados apontam duas realidades distintas: de um lado, a proposta de educação homogeneizadora do currículo formal; de outro, a escola, atuando na resignificação do currículo com práticas inovadoras e significativas, para além das prescrições formais.

Palavras-chave: BNCC. Educação. Realidade Escolar.

BNCC IN THE MISMATCH BETWEEN THE IDEAL OF FORMAL CURRICULUM AND THE INTERPOSITIONS OF THE REAL CURRICULUM

ABSTRACT

This article presents an analysis of the Common National Curriculum Base in the face of the power relations printed by the formal curriculum. It is characterized as an exploratory bibliographic research, aiming to analyze the epistemological assumptions of the BNCC and to reflect on its limitations on possible contributions to teaching, considering the distances between the formal curriculum and its actual effectiveness. Based on the critical theory of the curriculum, we analyze the BNCC from the ideology, culture and power axes. The results point to two distinct realities: on the one hand, the homogenizing education proposal of the formal curriculum; on the other, the school, acting in the resignification of the curriculum with innovative and significant practices, beyond the formal prescriptions.

Keywords: BNCC. Education. School Reality.

Submetido em: 25/07/2019

Aceito em: 01/11/2019

Publicado em: 23/12/2019



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p344-364>



I INTRODUÇÃO

O eixo central das discussões no âmbito educacional brasileiro tem se voltado para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento aprovado em 2017, com a finalidade de constituir-se como referencial obrigatório para a constituição de currículos e propostas pedagógicas em todo o país. Diversas são as polêmicas levantadas acerca da sua elaboração e implementação, envolvendo diferentes perspectivas sobre as ações educacionais avaliadas como essenciais ao alvorecer do século XXI.

Tais discussões são próprias da política educacional curricular, cujo campo se define em meio a tensões e disputas contínuas. O fato é que a última versão, já sancionada, da BNCC, vem servir como um indicador de rotas na construção de currículos de todas as escolas brasileiras, da educação infantil aos anos finais do fundamental, sejam elas públicas ou particulares, devendo estender-se também ao ensino médio.

Cabe-nos, enquanto profissionais da educação, levantar algumas questões relativas ao contexto político da implementação da BNCC, para então discutir sobre que rumos tomar na promoção de uma educação verdadeiramente democrática; aquela que venha garantir a concretização dos princípios da Constituição Federal, cujos objetivos apontam para a superação das desigualdades, a partir da construção de uma sociedade livre, justa e solidária (BRASIL, 1988). Esses são princípios norteadores também da LDB 9394/96 que, em seu art. 2º, trata do comprometimento da oferta de uma educação com vistas ao pleno desenvolvimento do educando para a cidadania e para o mundo do trabalho, assegurando-lhe igualdade de condições de acesso e permanência no ambiente escolar (BRASIL, 1996).

Objetivamos, com esta pesquisa, analisar os pressupostos epistemológicos da BNCC para orientação curricular da educação básica no ensino fundamental e refletir criticamente sobre suas limitações e possíveis contribuições para a educação, considerando as distâncias existentes entre a prescrição do currículo formal e sua efetivação real no cotidiano escolar brasileiro.

Este trabalho se faz relevante pela própria análise da atual política de currículo educacional brasileira, concretizada no referencial da BNCC, cujos discursos refletem um projeto de educação pautado na lógica da homogeneização curricular, mas endereçado a uma sociedade cada vez mais plural e multicultural, marcada ainda pelas desigualdades sociais.

Pretendemos promover reflexões pertinentes sobre os fatores que influenciam nas distâncias evidenciadas entre o currículo formal e o currículo real, considerando o valor dos papéis desempenhados pelos agentes educacionais, gestores, professores e alunos na ressignificação da proposta da Base Nacional Comum Curricular.

As discussões trazidas neste estudo contribuem para problematizar a proposta da BNCC junto aos educadores, para que cientes da visão de educação inserida nesse referencial, possam reconsiderar as orientações curriculares ali presentes, de modo a atender as reais necessidades dos educandos.

Entendemos o fazer pedagógico como uma das ferramentas de que os educadores se apropriam para promover a transformação dos cidadãos, retirando-os da condição de saber ingênuo para a aquisição do saber episteme, essencial ao desenvolvimento da criticidade e da autonomia, e para o exercício da cidadania. Consideramos, portanto, de extrema importância, a ampliação do olhar crítico dos docentes para o potencial ideológico da BNCC, buscando discernir o que figura no plano utópico e o que se constitui como possibilidades reais de contribuição para o processo de ensino e aprendizagem.

Partindo do pensamento de Freire (2011), sobre a importância de o educador manter-se resistente ao poder da ideologia, exercendo a sua criticidade ao mesmo tempo em que não se fecha ao novo, nem se faz “certo das certezas”, é que consideramos esta pesquisa como socialmente relevante. É fundamental proporcionar essas reflexões junto aos educadores, diante das propostas que lhes chegam como promessas de qualidade e equidade na educação, mas cujas definições e direcionamentos nem sempre encontram-se em consonância com as diferentes realidades e precariedades de condições enfrentadas pelas escolas de todo o país.

Por isso, consideramos pertinente levantar algumas indagações que possam subsidiar os docentes na compreensão acerca das implicações e dos sentidos da Base Nacional Comum Curricular (doravante grafada apenas pela sigla BNCC) para a sala de aula, a escola e a educação brasileira, principalmente por se constituir uma proposta de currículo padrão, para todo o território nacional, tão caracterizado pela diversidade.

Levaremos em conta, ainda, nessa discussão, a existência e validade de outros documentos norteadores da educação, para tentar compreender a real necessidade de estruturação de mais um instrumento legal para orientação curricular, visto que já temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Essas últimas, atualizadas em 2013, têm por incumbência orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas de todo o país, estabelecendo uma base nacional comum (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, ao compreender as propostas curriculares como documentos que não se devem limitar a proposições e práticas mantidas apenas no papel, é que buscamos assimilar o propósito de incorporação da BNCC à política educacional brasileira, investigando, em sua estrutura curricular, o ideal de educação que fundamenta seu projeto e a que interesses sociais vem servir.

A presente pesquisa define-se como bibliográfica, exploratória, de cunho qualitativo. Desenvolve-se a partir de um estudo mais aprofundado do conteúdo inerente à BNCC, bem como recorre a textos de diversos autores que apresentam suas visões sobre o mesmo, trazendo conceitos que contribuem para o delineamento do foco de nossa análise, fundamentada na compreensão das dimensões formais e reais do currículo, para entender a BNCC e suas possibilidades de implementação nas escolas.

Esta pesquisa fundamenta-se a partir de questionamentos que perpassam a reformulação do currículo, visualizando a distância traçada entre os seus direcionamentos formais, assegurados pelas determinações legais, e sua efetivação pela escola. Tais questionamentos pretendem oferecer um caminho para melhor compreensão das propostas e propósitos da BNCC.

Apoiados em teóricos clássicos que tratam da teoria crítica do currículo, originada na década de 1960, na Escola de Frankfurt, e nos pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu (1992), ancoramos ainda a nossa análise em autores contemporâneos que tratam do assunto em questão, como Forquin (1993), Moreira e Silva (1994), Morin (2008), Ferraço (2011), entre outros. Foram importantes também, na tessitura deste trabalho, as consultas feitas às DCNs e à LDB 9394/96.

2 BNCC E ESCOLA: ENTRE OS DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO FORMAL E AS INTERFERÊNCIAS DO CURRÍCULO REAL

Diante do fato de a BNCC ter gerado tantas discussões acerca de sua elaboração e aprovação, em meio a um cenário político marcado por conflitos e rupturas, pudemos encontrar na esfera acadêmica muitos artigos e dissertações que tratam de diversos aspectos relacionados a esse referencial. No entanto, ao tratarmos da questão da padronização curricular, procuramos evidenciar algumas pesquisas que se encontram especificamente relacionadas ao propósito de nosso estudo.

Partimos das considerações de Rodrigues (2016) sobre a ousadia contida na proposta da BNCC, ao tratar da implantação de um currículo homogêneo para uma nação que desde a sua origem é caracterizada pela diversidade. A autora destaca a difícil tarefa de colocá-la em prática. Essas considerações apontam para a essência de nossa pesquisa, ao abordar as distâncias entre as prescrições do currículo formal e as interferências do currículo real.

No trabalho desenvolvido por Costa (2018) junto aos professores de Soure, na Paraíba. Evidenciando as percepções desses atores, diante da referenciada Base, a pesquisadora constata que o processo de disputas de interesses, na elaboração e implantação da BNCC, tenciona envolver os professores na propagação do pensamento ligado à globalização e à reprodução da estrutura hegemônica do neoliberalismo nos sistemas educacionais.

Acreditamos que os propósitos dos nossos estudos se assemelham aos de Costa (2018), por compreendermos a importância de os professores olharem criticamente para esse referencial, buscando apropriar-se do ideal de currículo nele impresso, para então discernir sobre o que deve ser aproveitado ou reconceituado dessa proposta, a partir da realidade contextual de cada escola. Também comungamos com a preocupação da autora, de não se reproduzir automaticamente fórmulas e conceitos de sistemas hegemônicos exógenos à realidade escolar brasileira.

Adentrando ainda na concepção crítica do currículo, compartilhamos das considerações de Forquin (1993) e demais autores que entendem a educação não apenas como investimento, mas como um direito de formação humana para todos os cidadãos, cujos conhecimentos venham servir ao desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes para sua atuação na sociedade, de modo a torná-la mais justa e igualitária.

Nessa perspectiva, conforme sustenta Moreira (1999), na apresentação do livro “Currículo: políticas e práticas”, o currículo deixa de ser concebido segundo uma ótica oficial, definida no âmbito da lógica de mercado, para centrar-se na escola como um espaço coletivo e democrático, no qual se ensina e se aprende conhecimentos mais éticos e articulados com os indivíduos e as realidades em que vivem.

É importante, aqui, esclarecer as diferenças entre o currículo formal e o real. O primeiro configura-se no plano organizacional e ideal da educação. Parte das formulações de leis, diretrizes e parâmetros que vêm orientar os sistemas escolares. O segundo é de cunho prático. Figura na realidade escolar, especificamente na sala de aula e interfere significativamente no currículo formal, constituindo-se de demandas diversas, nas áreas política, sociológica, administrativa, financeira e pedagógica.

Ao concebermos o currículo dentro desses dois campos - teórico e prático - percebemos que a relação entre os mesmos nem sempre é convergente, visto que o currículo ideal encontra-se distante da escola real. É com base nesse pressuposto que buscamos então compreender a problemática trazida pela implementação da BNCC, partindo dos seguintes questionamentos: que conhecimentos devem ser priorizados? Será que o currículo formal dar conta de englobar todas as questões de ordem social e multicultural que se inserem no contexto escolar? A que interesses vêm servir e que forças estão imbuídas na BNCC? Para encontrar possíveis respostas a essas indagações, faz-se necessário adentrar no campo do estudo crítico do currículo, procurando entender sobre que perspectivas se fundamenta a construção da BNCC.

2.1 Justificativas para a composição do currículo

Para esclarecer o modo de organização do currículo, Forquin (1993), em “Escola e Cultura”, traz duas justificativas para a existência do currículo: a justificativa de oportunidade e a fundamental. A primeira é amparada pelo bom senso, parte do princípio de que não se pode ensinar tudo, visto que é necessário fazer escolhas conduzidas pelo contexto no qual se está inserido, levando em conta as necessidades sociais; as demandas dos usuários; as tradições culturais e pedagógicas. Por isso, muitas vezes o currículo escolar vem ofertar conhecimentos para suprir uma demanda social e, mesmo estabelecidos na matriz curricular, mas não há garantia de que serão abordados em sua totalidade na sala de aula, visto que a dinâmica cotidiana interfere no currículo prescrito.

A segunda justificativa trata do valor atribuído ao conhecimento, à prioridade dada aos conteúdos que tenham maior sentido para a formação dos sujeitos. Isso demanda, dos responsáveis pelas políticas educacionais, dos elaboradores de programas curriculares e dos professores, uma certa prudência, evitando exageros desnecessários e conteúdos desconexos da realidade, que talvez pudessem comprometer o processo de aprendizagem.

A esse respeito, defende Forquin (1993, p.145): “é necessário que o que se ensina tenha um sentido, ou tenha sentido, se isto deve contribuir para a formação e desenvolvimento do espírito”. Ou seja, o conhecimento precisa ser visto como algo que possa servir não só ao desenvolvimento intelectual, mas também à formação integral do ser, englobando competências e valores que contribuam para o seu amadurecimento pessoal e social.

Esse ideal de currículo, centrado nas realidades da vida comunitária, teria origem em um projeto de educação prioritária, surgido na década de setenta, em Liverpool (*Liverpool Educational Priority Area Project*). Segundo Forquin (1993, p.131), **tal projeto pretendia** estabelecer uma consciência entre a escola e seu meio social, apoiando-se em uma crítica à cultura escolar tradicional, mais conveniente para alunos da classe média alta que para aqueles de realidades sociais menos favorecidas; constatando-se que o fracasso escolar destes últimos estava ligado à imposição de um arbitrário cultural que se distanciava do seu entorno.

Já Bordieu e Passeron (1992), baseados em experiências sobre o sistema escolar da França, criticavam a escola como espaço de reprodução social da cultura dominante, argumentando que a ação pedagógica dos sistemas de ensino institucionalizados parte de um trabalho de inculcação e imposição de um arbitrário cultural reforçador da desigualdade. Isso porque a instituição escolar, ao produzir ou reproduzir valores da cultura dominante, por seus meios próprios, acaba subordinando sua existência e persistência institucional à realização da função de reproduzidor cultural de um sistema arbitrário, contribuindo assim para a inculcação e reprodução social das relações hierárquicas exteriores entre os grupos e classes da comunidade escolar (BORDIEU, 1992, p. 64).

Esse arbitrário cultural torna-se mais evidente, quando as classes sociais mais afastadas do ideal que a escola deseja inculcar não apresentam resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem. Assim, partindo da filosofia pedagógica do realismo crítico, que rejeita a forma de repasse de conteúdos desprovidos de pertinência, é que Midwinter vem mostrar um novo caminho para a escola, cujo objetivo estaria na preparação para a vida, de modo a tornar os alunos capazes de desenvolverem a sua autonomia e responder, de maneira ativa, às demandas de seu meio social.

O objetivo não é tanto ir do conhecido ao desconhecido quanto o de tornar o já conhecido mais conhecível, isto implica por ênfase sobre o que existe “aqui e agora”, procurar esclarecer a realidade imediata da criança, “mais do que estender a mão sem cessar em direção ao que é novo e afastado, que com muita frequência completamente estranho à realidade da criança”. Ora é o que está próximo, o que é conhecido, o que é pertinente, é no caso presente, o meio urbano. O crescimento da criança “dependerá do modo como se desenvolve sua conceptualização de

cidade, de sua rua, do grupo ao qual pertence. (MIDWINTER, 1977, p. 113, *apud* FORQUIN, 1993, p. 132)

Entendido através da perspectiva ora apresentada, o conhecimento só passa a ter funcionalidade se tiver sentido para a vida. Já a escola, como um espaço de vivência coletiva e multicultural, precisa pensar um currículo que leve em conta a sua demanda social e os conteúdos necessários à formação dos jovens, não considerando apenas a quantidade de conhecimentos a serem repassados, mas também os sujeitos envolvidos no processo, em suas especificidades de aprendizagem.

O objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida. (DURKHEIM *apud* MORIN, 2008, p.47):

Conforme essa visão, o ensino não pode estar fora do contexto real dos alunos. Os conteúdos ensinados devem, de fato, ter significado para os estudantes, e suas experiências precisam ser consideradas nas situações de ensino-aprendizagem. Esse fenômeno é evidenciado por Morin (2008), ao propor uma reforma do ensino que perpassa a “reforma do pensamento”, de modo que permita, não apenas isolar para conhecer, mas, também, ligar o que está isolado.

Morin (2008) esclarece a diferença entre uma cabeça bem cheia, repleta de conhecimentos empilhados e desconexos e uma cabeça bem-feita, constituída de saberes acumulados que se interligam a situações da vida e, por tal, contribuem à resolução de problemas cotidianos. Assim, compreendemos que o mais importante não é o acúmulo de conhecimentos, mas a utilidade que os saberes adquiridos trazem para as relações cotidianas, permitindo interligá-los a outros saberes e promover novas aprendizagens.

É nesse âmbito que a BNCC é colocada em análise. Afinal, que orientações são trazidas nesse referencial em relação ao que a escola deve ensinar? Os conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos em cada etapa escolar consideram a diversidade de sujeitos em suas individualidades? Nos documentos impressos da BNCC há clareza quanto à abertura para escola questionar e contribuir, de forma autônoma, na construção do seu currículo, levando em conta as suas especificidades, ou o discurso contribui para o engessamento curricular, cabendo à escola somente adaptar-se ao que lhe é imposto?

Se analisarmos os marcos legais da BNCC, podemos perceber que a questão curricular trazida nos documentos parte de dois conceitos elencados na LDB, em seu Inciso IV, Artigo 9º, quando discute o regime de colaboração entre os entes federados para definição de competências e diretrizes relacionadas a cada etapa da Educação básica, para definição dos conteúdos mínimos curriculares que venham assegurar formação básica comum.

Nesse sentido, a questão curricular na BNCC perpassa por dois conceitos. O primeiro, refere-se ao que é básico, comum, essencial, ou seja, diante da gama de conhecimentos existentes no nosso meio, os detentores da autoridade pedagógica definem aqueles conteúdos considerados primordiais à formação

dos alunos, em cada etapa escolar. É nesse âmbito que surge o conceito de competência, entendido como algo comum ao aprendizado ideal de todos os estudantes em determinado período de escolaridade.

O segundo considera o currículo em sua diversidade, porém, ao afirmar que os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento das competências, deixa o currículo atrelado a esse foco, incorrendo no risco de as escolas desconsiderarem a sua realidade. Assim, em vez de promoverem uma educação de qualidade, estarão contribuindo para a reprodução da desigualdade social. Como podemos perceber, nos questionamentos colocados por diversos autores da teoria curricular, os conteúdos precisam fazer sentido para a vida dos alunos e terem alguma relação com a sua realidade.

Assim, fica evidente que o currículo oficializado pela BNCC parte de uma lógica globalizante, em que os sujeitos são vistos de forma geral, desconsiderando o seu contexto social, cultural, político e econômico, como se todos aprendessem ao mesmo tempo e do mesmo modo. Podemos afirmar que o perigo de tudo isso está na forma como os sistemas escolares vêm assimilando a proposta desse referencial.

É preciso que sejam apresentadas às escolas as possibilidades de sua autonomia na construção do currículo, mesmo sendo essa entendida como relativa, visto que não se trata de desviar da proposta trazida pela Base, nem dos seus preceitos legais, mas de tentar aproximar a escola da realidade dos seus estudantes; oferecer a ela a possibilidade de opinar na construção do seu próprio projeto curricular, de modo a atender às especificidades de seu alunado e às necessidades de sua comunidade escolar.

Essa proposição visa garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola, algo já considerado na BNCC. No entanto, se o currículo escolar constituir-se exclusivamente pelos conceitos de competência, incorremos no risco de desenvolver uma educação pautada pela justificativa de oportunidade, mostrada por Forquin (1993), vindo favorecer apenas o conhecimento baseado em competências cobradas nas avaliações externas, limitando assim a formação integral dos sujeitos a um projeto que vem atender principalmente aos interesses daqueles que detêm o poder para gerar ainda mais desigualdades sociais.

A partir do estudo do texto da BNCC e da posição de muitos estudiosos da teoria crítica do currículo em relação à falsa promessa de superação das desigualdades, através da oferta de conhecimentos idênticos e conteúdos prescritos, percebe-se que a visão de educação imbuída nesse referencial ampara-se na lógica da valorização do desenvolvimento de competências e habilidades que os alunos igualmente devem dominar. A justificativa encontrada no texto-base, para fundamentar essa escolha, parte do enfoque que diferentes países têm dado às avaliações internacionais na constituição de seus currículos:

[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

e a Cultura (Unesco, na sigla e inglês), que o Laboratório Latino-americano de Avaliação da qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 13).

Como podemos perceber, os fundamentos pedagógicos da BNCC apontam para algumas contradições, visto que, ao mesmo tempo em que estabelece um currículo pautado na definição de parâmetros, com vistas às avaliações externas, destaca também o compromisso com a educação integral, objetivando a formação humana global, considerando os sujeitos em suas singularidades e diversidades e atribuindo aos sistemas de ensino a função de atuar com foco na equidade e na superação da desigualdade.

Pode-se afirmar que a primeira contradição da BNCC está na afirmação de que os estudantes possuem necessidades diferentes. Pois ao eleger uma gama de conhecimentos necessários à aquisição do saber e impor uma padronização curricular, as reais necessidades dos discentes, em toda a sua diversidade, são deixadas de lado, em favor de uma postura conteudista, pressupondo a aquisição de competências para o domínio do “conhecimento poderoso”, como um instrumento para a superação das desigualdades. (YOUNG, 2007).

Como destaca Cury (2018, p. 60), “abraçar uma compreensão de prescrições fixistas e descritores de conteúdos, competências e habilidades é assumir uma contradição entre o pluralismo de ideias e um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização”. Estando a escola a enveredar por esse caminho, consideramos que a prioridade do ensino não se encontra pautada nos valores essenciais à formação humana, ficando o seu trabalho mais direcionado para domínio de conteúdos disciplinares do que para a formação integral dos estudantes.

Com base no exposto, fica evidente que uma base curricular não garante a supressão das carências de aprendizagem dos alunos e, ao operar numa lógica homogeneizante do saber, determinando quais competências os estudantes devem adquirir, mostrará profundo distanciamento da realidade educacional brasileira, completamente heterogênea e desigual. Se entendida dessa maneira, como um formato curricular de caráter obrigatório, a BNCC pode vir a distanciar os conteúdos abordados em sala de aula das reais necessidades dos sujeitos, fortalecendo a reprodução das desigualdades sociais.

A esse respeito, Candau (1999) enfatiza as contradições expressas nos discursos de forte valorização da educação básica para todos e a situação real das condições de trabalho dos professores em muitas escolas do sistema público; problemas de caracterização real que certamente interferem no desenvolvimento dos estudantes. Subentende-se assim que a uniformização do currículo não vem garantir a equidade, pois a sala de aula é o espaço da diversidade, e os alunos não aprendem da mesma forma e no mesmo tempo.

É o que nos aponta Sacristan (1998), ao esclarecer que a homogeneização curricular não se manifesta no suposto princípio da neutralidade. Não há um enfoque a partir de uma perspectiva social,

não se leva em conta as diferenças e desigualdades sob vários aspectos; o que existe na realidade é a reafirmação de uma cultura escolar excludente.

Assim, a definição de currículo na BNCC também não é algo neutro, visto que parte de interesses diversos que preconizam essa homogeneização curricular e que, nem sempre, dão clareza de suas finalidades. Daí a importância de focar os conhecimentos numa perspectiva social, com vistas à emancipação dos sujeitos, não priorizando apenas o viés conteudista, mas considerando suas vivências, experiências e problematizando o saber em favor da superação das desigualdades.

A partir do exposto, fica evidente a distância entre o que se propõe em documento e o que se configura como realidade, impedindo, muitas vezes, que se impulsionem mudanças mais significativas no cenário educacional brasileiro. É o que Freire (2014, p. 46) chama de “centralismo”: “É a ele que se deve, em grande parte, a inorganicidade de nossa educação. E isto porque é do centro que se ditam as normas, distanciadas assim das realidades locais e regionais a que se deve aplicar”. Entendemos a padronização curricular da BNCC como reflexo desse “centralismo”, cuja proposta, instituída de forma verticalizada, desconsidera as especificidades locais.

Constituindo-se um ideal de educação global e universal, esse modelo unificado do currículo não tende a se efetuar da mesma forma em todo o território nacional, nem mesmo assegura que todos os alunos desenvolvam as competências necessárias ao mesmo tempo. Quando esse currículo chega ao interior da escola, frente à sua diversidade multicultural, recebe a influência dos sujeitos que ali se encontram e interferem direta ou indiretamente na efetividade do currículo formal, fazendo emergir alternativas pedagógicas que fogem, muitas vezes, aos padrões estruturais impostos.

Diante dessas colocações, evidencia-se que, no entremeio do desejo de efetivação e aplicabilidade da proposta de unificação curricular da BNCC (centrada no reducionismo conteudista, na produtividade, na eficiência e na determinação de competências baseadas em avaliações externas), encontra-se a escola real, concreta, com grande potencial de ressignificar o currículo, adequando-o às suas especificidades.

Assim, comungamos com os mesmos princípios de Cury (2018, p. 119), ao afirmar que: “É necessário buscar alternativas que proporcionem articular essa proposta curricular com vivência, experiências e problematizações necessárias à transformação social e ao desvelamento das causas da desigualdade”. Por isso, acreditamos ser no espaço escolar que essas tentativas controladoras do currículo encontram limites e dificuldades para se efetivarem conforme plano idealizado nos documentos. E isso se verifica na distância em que se encontra a proposta da BNCC da realidade escolar brasileira.

Diante dessas dificuldades é que percebemos o grande potencial dos educadores, que, comprometidos em promover uma educação capaz de formar integralmente o ser humano, não reduzindo os conhecimentos a puro treino, mas formando mentes para questionar, pensar e lutar por um mundo mais justo e igualitário, conseguem reconceituar a proposta da BNCC, de modo a adequá-la às

suas possibilidades reais, não deixando de comprometer-se com a formação pessoal, intelectual e social dos estudantes.

É importante ressaltar que as dificuldades na execução do currículo formal devem-se aos diversos atores sociais envolvidos nesse processo, muitos dos quais são ignorados em favor de um ideal que preconiza uma classe social em detrimento de outras, como evidenciam Moreira e Silva (1994). O campo do currículo sempre esteve associado às categorias de controle e eficiência social, consideradas úteis para desvelar os interesses subjacentes à teoria e à prática emergente.

Entendendo o currículo como ferramenta de reprodução das divisões de classes na sociedade e instrumento de controle social, exercido através das relações de poder e inculcação de valores, dos quais a escola torna-se o principal mecanismo de transmissão, partiremos da concepção crítica e sociológica do currículo, trazida por Moreira e Silva (1994), para compreender as bases epistemológicas da BNCC e os reais interesses intrínsecos a esse referencial na orientação curricular da educação brasileira.

2.1.1 Desencontros entre a prescrição do currículo e a resolução dos problemas educacionais reais

Nesse emaranhado de situações nas quais se encontram as escolas brasileiras, cujas complexidades implicam em interferências na política de implementação dessa nova diretriz curricular, percebe-se que, apesar da quantidade de documentos oficiais orientadores da educação brasileira, muitos problemas continuam sem solução e, assim, fica evidente que a teoria da qual se alimentam esses referenciais pouco refletem as mudanças significativas no cenário educacional.

Arroyo (1999) aponta que o debate sobre quem seleciona e organiza o conhecimento escolar manteve-se muito mais central do que as discussões para resolução de problemas crônicos ainda não resolvidos nas escolas brasileiras, marginalizadas pelos que têm poder de decidir sobre as políticas educacionais, sendo nesse ponto que teoria e a prática se desencontram.

Socialmente, a escrita das regras e leis pode até determinar o ideal de educação, o ponto de partida e aonde se quer chegar. No entanto, a realidade se constrói continuamente pelos seres humanos em contextos diversos e contínuos processos de mudança. Na escola, isso se torna mais evidente, pois cada ser traz a sua individualidade, suas experiências, suas dificuldades, sua cultura e sua essência. Essa diversidade, perceptível no processo de escolarização, não pode ser ignorada, sob o risco de fazer desses sujeitos meros espectadores.

Assim reafirma Cortella (2017, p.123), ao destacar que "a atenção aguda à realidade social circunstante dos alunos é elemento basilar para a construção coletiva de uma escolarização que conduza à autonomia e à cidadania livre". Desse modo, o potencial curricular cotidiano que chega ao interior da

escola precisa ganhar espaço para discussão, tomando o diálogo como orientador da ação educacional, que deve estar comprometida com um fazer-pensar que liberta da alienação e estimula o empoderamento, para a superação das injustiças sociais.

A escola precisa ser entendida como um espaço propício à construção coletiva do conhecimento e formação de cidadãos conscientes de seu papel social, cultivando a cultura do pensar que leva ao questionamento, à indagação, à dúvida, integrando os conteúdos ao contexto social dos estudantes. Caso contrário, estará apenas formando mentes com grande quantidade de conhecimentos, mas com dificuldades de articulá-los; cidadãos sem autonomia, sem criticidade, sem resiliência e sem identidade própria, cheios de informações que muitas vezes não contribuem para sua formação pessoal e social.

Por conseguinte, a constituição de um currículo perpassa a vida social e política, reflete as questões de poder e a produção de valores atribuídos ao conhecimento, cuja credencial de validade não parte da neutralidade, mas vem refletir os interesses dos grupos sociais dominantes sobre as demais coletividades. Como expõe Cortella (2016), esses interesses são difundidos e aceitos pela maioria, como se tivessem caráter universal. Por isso, o campo do currículo não pode ser entendido como um instrumento de correção ou erradicação das desigualdades, visto que é através dele que se constituem as atitudes veladas em favor dos grupos dominantes.

Faz-se também necessário acrescentar que a pretensão da BNCC, ao estipular uma mesma proposta curricular e pedagógica comum a todo o sistema de ensino brasileiro, com a ideia de assim proporcionar igualdade de oportunidades aos estudantes, tende a ocultar os reais interesses intrínsecos a esse ideal. A vinculação das competências à garantia de metas de aprendizagem, de que prestarão contas os sistemas escolares, mostrando crescimento nos resultados das avaliações externas, constitui uma dependência à lógica de mercado, favorecendo os interesses de uma política educacional neoliberal.

3 COMPREENSÃO DAS DIMENSÕES DO CURRÍCULO PARA ENTENDIMENTO DA BNCC

Para compreender os pressupostos teóricos trazidos pela BNCC no campo da educação, faz-se necessário adentrar no território da análise crítica e sociológica do currículo, reconhecendo os interesses e ideologias intrínsecos à sua composição, muitas vezes determinada pelo contexto social, histórico, político e econômico de cada período, cuja estruturação está associada às relações de poder da classe dominante que se apropria do saber, para garantir a reprodução da estrutura social existente.

Se existe uma noção central à teorização educacional e curricular crítica é a de poder. É a visão de que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder que dá à teorização educacional crítica, seu caráter fundamentalmente político. [...] é suficiente afirmar

aqui que o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros (MOREIRA E SILVA, 1994, p. 28).

Ao retomarmos o conceito de currículo escolar, como um percurso a ser cumprido pelo estudante ou um conjunto de conhecimentos necessários à preservação da própria sociedade, que através da escola busca assegurar a posse do saber às novas gerações, adentramos em questões sobre as relações de poder que emanam da constituição do currículo. Tomamos como ponto de partida as considerações de Forquin (1993), Moreira e Silva (1994) e demais estudiosos da área, perpassando por questões sociológicas, políticas e epistemológicas envolvidas nesse campo de estudos.

Os estudos sobre o currículo escolar vêm nos ajudar a depreender os interesses que estão por trás dessa reforma, seus reais significados e os principais favorecidos, visto que a BNCC, não estando efetivamente pautada na neutralidade, ainda que seja uma reforma propriamente brasileira, apresenta um caráter global que pode vir alinhar-se a propostas de outros países, no favorecimento do sistema neoliberal.

A comparação de recentes reformas, realizadas nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha, no Brasil e na Argentina, evidencia aspectos comuns, que podem ser vistos, portanto como tendências internacionais em cujo âmbito elas se situam. São eles: a) adoção de um modelo centralizado de currículo coexistente com processos de desregulação de outros aspectos da educação; b) recurso a equipes de notáveis para a definição do conhecimento oficial; c) elaboração de propostas detalhadas, extensas e complexas; d) associação do currículo com um sistema nacional de avaliação (MOREIRA; MACEDO, 1999, p. 13).

Ao analisar a BNCC, todos esses aspectos elencados como tendências internacionais por Moreira *et al* (1999) parecem encontrar espaço nos propósitos desse referencial: modelo de currículo centralizado, reduzido à definição de competências e habilidades; o envolvimento dos pesquisadores e especialistas na elaboração e validação do documento; o estabelecimento do vínculo entre educação e produtividade, tomando como parâmetro de orientação curricular as avaliações internacionais. Mas para entender melhor os seus reais propósitos, faz-se necessário um maior aprofundamento em suas bases epistemológicas e natureza curricular. Para isso, apoiamo-nos em torno de três eixos evidenciados por Moreira e Silva (1994), como fatores intrínsecos à constituição do currículo, a saber: ideologia, cultura e poder.

Segundo os autores citados, a ideologia estaria ligada aos interesses de determinados grupos sociais na transmissão de uma visão de mundo que garante a permanência de sua posição social; a cultura, ao ser incorporada ao currículo, vem servir para transmissão de valores considerados relevantes por uma cultura oficial, e o poder encontra, no currículo, um terreno fértil para manifestações de relações sociais marcadas por interesses, nem sempre facilmente identificáveis. A BNCC, apesar de não ser considerada pelo Ministério da Educação (MEC) como um currículo, expressa em documento, afinidade com os mesmos princípios e valores dos currículos.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. [...] Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação

Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2017, p. 16).

Fundamentando-se no exposto, é possível afirmar que essa investigação repousa sobre as mesmas vertentes implicadas na constituição dos currículos. Buscamos, inicialmente, entender os princípios de fundamentação da BNCC expressos na palavra “base”, cujo sentido alinha-se ao que é comum, básico. O uso desse termo na educação não é novidade, já aparece em muitos textos oficiais anteriores, embora ganhe maior representatividade com a LDB 9394/96, especificamente no seu artigo 26, em que aponta para a necessidade se estabelecer uma base nacional comum para cada uma das três etapas da educação básica. (BRASIL, 1996)

Nesse sentido, a formulação de uma base nacional comum curricular pode ser compreendida, a partir da ótica de Cury (2008), como um documento constituído de uma cidadania portadora de representatividade e participação, mas a definição do que é comum, diante de uma sociedade cada vez mais plural, é algo muito complexo. É na discussão sobre a definição dos conteúdos curriculares mínimos que está o cerne dos debates sobre a BNCC, que traz expressa a pretensão de ser o referencial do qual a escola tanto necessitava para orientar seus currículos:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo e estabelece com clareza um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e privadas passam a ter uma referência nacional obrigatória para elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas (BRASIL, 2017).

Pelo exposto, tem-se a impressão de que antes desse referencial as escolas não vinham cumprindo o seu papel e, como aponta Cury (2018), soa até desesperadora a afirmação de que há a necessidade da definição de um currículo para os professores saberem o que é esperado que os alunos aprendam em cada ciclo de aprendizagem.

O reconhecimento da notabilidade da BNCC encontra-se comumente associado a uma questão ideológica, cuja significação vem revestida do propósito de destacar seu valor potencial, ao apresentar-se como um documento de representatividade nacional. Os discursos que fundamentam esse ideal de educação estão pautados na constituição de um currículo que possa promover essa noção de unidade a partir da homogeneização de saberes, como forma de garantir uma educação igualitária e uma formação de cidadãos com pensamentos identitários comuns.

Percebemos que um documento que propõe um diálogo com as diferenças sociais, raciais, de gênero e afins, mas também apresenta uma listagem de conteúdos que devem ser comuns a todos em determinado período escolar, acaba por se colocar como um mecanismo que tenta promover a minimização das mesmas. Levando em consideração um país de dimensões continentais, onde as diferenças culturais são diversas, ressaltamos não apenas a imensa variação linguística, como também os interesses sociais e culturais, que são fluidos e estão em constante processo de significação. (AXER, MOTA e AFONSO, 2017, p. 67):

Outro indicativo do caráter ideológico da BNCC encontra-se no princípio da igualdade educacional, que é posto em função da equidade como garantia de oportunidades de ingresso e permanência na escola, o que para os autores acima citados soa como mais um mecanismo reforçador da existência das desigualdades. Pois, concomitantemente ao princípio da equidade, explicita-se na BNCC que “[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017, p. 8).

Dessa forma, evidencia-se o caráter centralizador da proposta curricular, direcionando o aprendizado dos alunos à aquisição de conhecimentos específicos, tidos como essenciais a todos. Como esclarece Cury et al (2018, p.67), a BNCC “é uma criação unificadora que organiza os direitos de aprendizagens, conhecimentos e habilidades com foco na competência”. Neste contexto, ao compreender a BNCC como definidora dos currículos, percebemos que os interesses permeados no estabelecimento da sua proposta partem de um ideal de unificação curricular em todo o território nacional, sem considerar as múltiplas realidades educacionais do nosso país, marcadas pelas diversidades.

Consideramos que a tentativa de controle da educação nacional estabelecida pela BNCC, no desejo de garantir essa equidade e estabelecer um único padrão de conhecimentos para os estudantes brasileiros, dificilmente conseguirá dar conta das múltiplas questões e realidades sociais nas quais se encontram inseridos esses sujeitos, que trazem em si as marcas das desigualdades e das experiências de vida retiradas de seu cotidiano; um universo muitas vezes distante das metas traçadas para obtenção de resultados de aprendizagem, a serem avaliados externamente.

Na direção do que aqui apresentamos e levando em conta a diversidade geográfica, linguística, étnica, social e cultural existente em nosso país, podemos afirmar que esses sujeitos são constituídos de peculiaridades e perfis identitários diversos, cujos processos de formação educacional dificilmente darão conta de transformarem-se numa identidade única e absoluta.

Cabe à escola reconhecer e acolher essas múltiplas identidades que atuam em seu espaço, dando-lhes a oportunidade de um diálogo constante e fecundo, fazendo das situações de aprendizagem momentos de interação entre os conhecimentos e sua realidade circundante, de modo que se permita aos estudantes encontrarem na educação um sentido para a sua própria vida e para a contínua construção de sua identidade.

Para compreender a proposta de orientação curricular nacional, Cury (2018, p.47) ressalta que “é preciso partir da ‘radiografia’ para imaginar um método criativo, de tal modo que a unidade nacional pretendida seja unidade e não uniformidade, seja igualdade complementada pelo enfrentamento à diversidade”. Quanto a este ponto, acrescentamos que, para realmente promover uma educação de qualidade, é preciso, antes de tudo, reconhecer as realidades enfrentadas pelas escolas brasileiras de cada

região e as condições que lhes são oferecidas, para assim se pensar numa proposta que venha atender as suas especificidades, envolvendo todos na luta pela superação das desigualdades.

É a partir desse ideal de unidade nacional pretendida, e não de uniformidade, que visualizamos a questão cultural da BNCC, articulada em dois propósitos distintos: o reconhecimento das diversidades e a priorização da homogeneidade curricular, enfatizando a escola como principal espaço de propagação desses saberes e valores culturais que, muitas vezes, vêm servir para inculcação de ideais que destoam das reais necessidades dos alunos.

Ademais, é preciso refletir sobre o risco dos próprios sistemas de ensino ignorarem a presença das multiculturalidades na escola, em detrimento da imposição de uma cultura universal, conteudista, baseada na eficiência e produtividade, que dificilmente será incorporada pelos grupos sociais menos propensos à identificação com esse modelo educacional. É o que Axer, Mota e Afonso (2017) destacam em relação aos textos curriculares, cujas propostas são entendidas como enunciações que buscam fixar um dado sentido, e ao fixar, tentam forjar identidades e culturas que passam a ser esperadas na e pela escola.

Assim compreendemos a questão cultural enunciada na BNCC, cujo propósito declarado da promoção de uma educação padronizada é garantir melhores oportunidades de aprendizagem a todos os cidadãos brasileiros, mas entendemos ser de pouca valia uma reforma curricular pautada no discurso de equidade, igualdade de oportunidades, respeito à diversidade e acesso à universidade se os nossos alunos se veem cada vez mais longe de vislumbrar esse futuro, se as promessas estão distanciadas de suas realidades. Compartilhando dessa visão, enfatiza Kramer: (1999, p. 169):

[...] toda vez que uma nova proposta educativa está sendo elaborada e que estão sendo planejadas as formas de colocá-la em prática, parece que ela se configura como uma promessa e com a ilusão de trazer uma alternativa mágica, supostamente sempre melhor do que a anterior, com um modo de fazer mais eficiente, melhores resultados, soluções, etc. Como falar em futuro e superação sem pontuar que a modernização historicamente não se fez acompanhar pela melhoria das condições de vida da maior parte da população? (KRAMER, 1999, p. 169).

Depreende-se, então, que os discursos trazidos pela BNCC como uma novidade para a educação, na verdade configuram-se a partir de um plano idealizado que não se aproxima do contexto real, mas partem de um esboço de escola ideal, que tampouco se assemelha às escolas reais. Talvez esse seja o entrave das políticas educacionais do Brasil, pensadas num plano distante da realidade, desconsiderando as desigualdades sociais e propagando discursos de igualdade de oportunidades.

Para além, dentro da questão curricular, as relações de poder também estão imbuídas na BNCC desde a sua elaboração até a homologação da versão final, em que um seleto grupo, instituído de autoridade pedagógica, manteve a decisão sobre o conteúdo expresso nesse referencial.

Como já escrevi anteriormente, uma base curricular comum, tal como organizada no país, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas,

esforços para conter a tradução e impor uma leitura como a correta, única e obrigatória. (LOPES, 2018, p. 30).

Consideramos que as bases epistemológicas fundamentadoras da BNCC e as justificativas teóricas para a seleção de conhecimentos padronizados não se encontram justificadas pela teoria da sociologia crítica do currículo. Apoiamo-nos nas posições defendidas por Cury (2018), ao associar a BNCC ao modelo proposto pelo educador inglês Young (2007), cujo conceito de currículo parte de uma visão estática, entendido numa perspectiva que visa ao desenvolvimento intelectual a partir do conhecimento isolado do contexto social.

Para Young (2007), só se proporciona o desenvolvimento intelectual se a escola transmitir o conhecimento especializado, o conhecimento “poderoso”, tido como essencial à aquisição do saber. Ou, como define o mesmo autor:

[...] o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (YOUNG, 2017, p. 1296).

Essas discussões a respeito do conhecimento imposto pelos especialistas e priorizado na BNCC são levantadas também por Cury (2018) a partir da pergunta: “É a Base o conhecimento poderoso?” A verdade é que a BNCC é definidora desses conhecimentos considerados essenciais para obtenção de resultados satisfatórios nas avaliações e na preparação dos alunos para o mundo globalizado e, ao basear-se na ideia de nação, procurando despertar um sentimento de pertença e unidade nacional, vale-se dessa estratégia de poder para lançar mão de um projeto de educação fundamentado pelo ideal de nacionalidade, em que os sujeitos são considerados em sua totalidade, o que faz pensar que todos tenham as mesmas necessidades.

Dessa forma, não há como negar as questões de poder envolvidas na BNCC, cujas proposições revestem-se do discurso de nacionalidade, disseminado pelo ideal de uma comunidade que comunga dos mesmos princípios, oferecendo assim um currículo padronizado a toda nação brasileira, desconsiderando as perceptíveis diferenças existentes na educação de todo o país.

Em contrapartida, deve-se considerar que o maior potencial de mudanças e melhorias para o cenário educacional não se encontra centrado apenas na formulação e reformulação de leis. Encontra-se também na luta pela garantia dos direitos dos cidadãos, proporcionando-lhes uma educação verdadeiramente democrática que se efetiva no cotidiano, a partir do diálogo, do respeito às diferenças, da valorização da multiculturalidade e da efetivação de uma proposta curricular que não considere apenas o conhecimento “poderoso”, mas que potencialize o saber do educando, desenvolva sua autonomia e o impulsiona à luta contra as injustiças sociais.

Assim como enfatiza Arroyo (1999), a escola não pode servir apenas como corporeificadora do currículo, limitando-se ao que lhe foi prescrito. Se quiser dar conta de toda a sua diversidade, há que articular em sua proposta tanto os conteúdos impostos pela BNCC, quanto às experiências cotidianas trazidas pelos alunos, de modo a tornar o ensino significativo para o contexto de aprendizagem. É nesse cenário que os professores atuam como potencializadores de novos fazeres pedagógicos, para além das determinações legais.

Arroyo (199, p.163) ressalta que “falta-nos enxertar a inovação curricular e educativa na concretude totalizante da prática escolar”. As escolas, ao tentarem implementar as ações pautadas pelo currículo formal, muitas vezes são instigadas a discutir as realidades que urgem do seu currículo real, que se levadas em conta podem promover aprendizagens significativas, mas nem sempre tidas como legítimas, uma vez que escapam às prescrições dos documentos oficiais. No entanto, é fundamental destacar que essas experiências produzem saberes muito mais relevantes para a vida dos alunos.

Nas salas de aula que temos podido observar e acompanhar, percebemos redes de fazeres/saberes/valores múltiplos, contraditórios e mesmo antagonísticos, coabitando o espaço escolar e interferindo nas relações entre os sujeitos sociais e, portanto, nos processos de aprendizagem e de formação cultural de alunos e professores. Muitas interferências e criações surgem permanentemente, estabelecendo um dinamismo concreto, configurando realidades sempre híbridas, impossíveis de enquadramento em qualquer modelo ou receita de como deve ser isto ou aquilo (OLIVEIRA *apud* FERRAÇO, 2011, p.13).

As contribuições da BNCC chegam à escola e às salas de aula através dos discursos propagados pelos sistemas de ensino e secretarias de educação, mas consideramos, diante das reflexões aqui apontadas, que a finalidade aí não está pautada na reflexão sobre esse referencial, e sim na inculcação da BNCC como o caminho ideal, que conduzirá ao sucesso. No entanto, apesar dos esforços instituídos para efetivação dessa Base, permanecem as interferências do currículo real que emerge na escola, e que reivindica espaço para sua discussão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões levantadas sobre a BNCC, fica evidente sua incumbência de orientar os currículos, direcionando e prescrevendo, de modo normativo, os conhecimentos necessários ao aprendizado dos alunos, na promessa de proporcionar igualdade de oportunidades. Percebemos ser ilusória essa pretensão, ao nos depararmos com uma sociedade plural e marcada pelas desigualdades, muitas vezes fortalecidas pela oferta de uma educação que traz velada as suas verdadeiras intenções, nada comprometidas com a emancipação dos sujeitos, mas amparada no ideal neoliberal de reprodução das desigualdades.

Assim, consideramos que os conteúdos prescritos a partir das competências listadas na BNCC direcionam a escola para um ensino focado nas habilidades a serem adquiridas pelos alunos em cada etapa escolar, tendo como fim a preparação para a validação dos conhecimentos a serem aferidos pelas avaliações externas. Entretanto, a tentativa de controle sinalizada pela normatização curricular nem sempre se concretiza da forma como foi idealizada, visto que, ao chegar na escola, essa proposta passa a ser problematizada, discutida e reconsiderada, quanto às suas possibilidades de atender as reais necessidades de cada situação escolar específica.

Compreendemos também a importância do estudo do currículo como um campo que suscita discussões relevantes sobre as verdadeiras intenções de uma reforma curricular, visto que é através da implantação de um currículo escolar que podem ser implementados projetos educacionais em favor da democracia e do acesso amplo ao conhecimento, como também podem ser estabelecidas políticas públicas a serviço da reprodução das desigualdades.

Os resultados de nossa pesquisa apontam para as relações de poder impostas pelos que detêm autoridade pedagógica, para determinar o currículo formal, pautando seus interesses numa proposta de educação e cultura normatizadora e homogeneizadora, cujo conteúdo não resulta de uma análise mais profunda da realidade educacional do nosso país, mas alimenta-se de um ideal reforçador da centralidade de conteúdos como impulsionadores de mudanças. Ao interpretarmos o currículo na BNCC a partir da questão cultural, percebemos que a definição dos conteúdos em função das competências representa um modelo verticalizado na tomada de decisões sobre o cenário educacional brasileiro.

Por fim, concluímos que não é na legitimação de uma proposta que se encontra o potencial de melhoria da educação brasileira, mas é na escola e nas mãos dos educadores que estão as ferramentas impulsionadoras dessa mudança. Por isso, acreditamos que, ao se obter uma visão mais totalizante desse referencial, reconhecendo suas reais intenções, poderemos atuar de forma propositiva no cotidiano escolar, conscientes do que se pode aproveitar, refutar ou reconceituar, nessa proposta de diretriz curricular.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio(org.) **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas: Papyrus, 1999.
- AXER, Bonnie; MOTA, Jade Juliane Dias; AFONSO, Nataly da Costa. Base Nacional Comum Curricular: fixações de identidade na tentativa de um sujeito nacional. In: **Il Colóquio Luso Afro-Brasileiro de Questões Curriculares: Currículo, ideologia e políticas Educacionais**. Recife, Pernambuco, Brasil, 2017.
- BORDIEU P.; PASSERON J.C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de ensino**.3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio (Org.) **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas: Papyrus, 1999.

COSTA, Vanessa Socorro Silva da. Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local, o que pensam os professores? 2018. 183p. Tese de doutorado em educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação. São Paulo, 2018.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. **Currículo e Educação Básica. Por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da Infância: diálogos sobre educação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas: Papyrus, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do Currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro eletrônico] Recife: ANPAE, 2018.

MIDWINTER, E.). Teaching in the urban environment In: **Schooling in the City**. London: Ward Lock, 1977, p. 110-117.

MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas: Papyrus, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elisabeth Fernandes. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio. (org.) **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 15.ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um percurso nos/dos/com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo e Educação Básica: por entre redes de conhecimentos, imagens e devires**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.

RODRIGUES, Vivian Aparecida. A Base Nacional Comum Curricular em questão. 2016.. 153p. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SACRISTAN. J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Art/med, 1998.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. v. 28, n. 101. Campinas, 2007, pp. 1287-1302.