

## O QUE DIZEM SOBRE A BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015

---

Nathália Fernandes Egito Rocha<sup>1</sup>  
Maria Zuleide da Costa Pereira<sup>2</sup>

*Recebido em: 09/08/2016 - Alterações recebidas em: 28/08/2016 - Aceito em: 30/08/2016*

**Resumo:** Este texto é resultado de um mapeamento analítico das produções científicas em torno da discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Propomo-nos identificar, nos discursos de alguns organismos oficiais e publicações em revistas científicas dos mais variados autores, o que dizem sobre a temática. Com base na ideia de campo científico de Bourdieu (1983, 2004), buscaremos analisar: como se caracteriza a construção do documento da BNCC nas vozes dos autores (as)? Quais sentidos encontrados nas produções analisadas são atribuídos à política curricular? Que tensões são apontadas por esses sentidos? O objetivo desse levantamento bibliográfico é discutir sobre a produção e destacar os aspectos e dimensões enfatizados, e também construir a premissa para nossa pesquisa dissertativa.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular, Mapeamento, Debate.

### WHAT THEY SAY ABOUT THE COMMON NATIONAL BASE CURRICULUM (CNBC)? Productions concerning the discussion of the Common National Base Curriculum (CNBC) between 2010 and 2015

**Abstract:** This text is the result of an analytical mapping of the scientific production concerning the discussion of the Common National Base Curriculum (CNBC). We propose to identify in the speeches of some official agencies and in the publications from different authors in Scientific Journals, what they say on this theme. Based on the idea of scientific field of Bourdieu (1983, 2004), we will seek to analyze how we can characterize the construction of the CNBC document from the authors' statements. What are the senses attributed to the Curriculum Policy that were found in the analyzed productions? What are the tensions indicated by these senses? The aim of this text is beyond discussing the production and highlight the aspects and emphasized dimensions, build the premise for our dissertation research.

**Keywords:** Common National Base Curriculum (CNBC), Mapping, Discussion.

### INTRODUÇÃO

Para nós, o currículo é um eixo estruturante da escola, e o assumimos enquanto redes discursivas de significação (PEREIRA, 2009). Esse entendimento, segundo Pereira e Albino

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba na linha de Políticas Educacionais. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC). E-mail: <naah\_fernandes@hotmail.com>

<sup>2</sup> Pós- doutorado em Educação na UERJ (2008). Professora associada IV da Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC). E-mail: <mzul@uol.com.br>. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8980-9302>

(2015, p.13) pressupõe considerar a existência de um “movimento constante entre os significantes” que se articulam entre “o modelo idealizado, o modelo oficializado e o modelo cotidiano”, sendo materializado em diferentes espaços e tempos, “todos em busca de um modelo perspectivo como horizonte, mas incomensurável”. Esses modelos, ao se articularem, estabelecem novos sentidos, os quais entendemos como redes de significação discursivas que são construídas pela política, pela negociação e pelas singularidades contextuais.

A ideia defendida por Pereira (2009) considera o movimento que se estabelece entre o universal e o particular, ou seja, “de um lado essas políticas do currículo são universalizantes” (...) “e de outro, essas mesmas políticas vão se desdobrando em demandas sobre as políticas do currículo de forma mais particularizada, as quais, ao se articularem em cadeias de (...) micropolíticas”, “se concretizam de forma associada nos sistemas federal, estadual e municipal, têm como ponto fixador a diferença que as constituem, (...) ou a ausência que as hegemonizam contingencialmente” (PEREIRA e ALBINO, 2015, p. 13).

Além disso, compreendemos que, “em cada fase histórica, corporifica-se uma significação de currículo que lhe dá forma a partir das concepções das políticas públicas relativas aos modelos econômico, social, educacional e cultural” (PEREIRA, 2016, p.2). Assim, faz-se necessário estabelecer novos nexos entre os currículos e a realidade histórico-social dos sujeitos. Portanto, para falarmos sobre as políticas de currículo, é preciso que, antes, saibamos em qual cenário social elas estão sendo gestadas.

Desta maneira, considerando a década de noventa até os dias atuais, é evidente a influência dos processos e efeitos da globalização em todas as dimensões sociais, e especialmente no que se refere às políticas educacionais. Na análise de Ball (2001, p. 100) em torno do debate da globalização, aparece “um conjunto de problemáticas conceituais e um quadro de questões empíricas relacionadas com o surgimento de um novo paradigma de governo educacional”. O autor se preocupa em examinar o alcance do “desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação” e, em consequência, a incorporação de todos estes campos “numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação”.

É neste contexto, segundo Ball (2001), que o processo de “bricolagem” influencia a criação das políticas nacionais. O autor explica que essa é uma tendência de tomar por empréstimo alguns fragmentos e partes de ideias de outras situações, objetivando seu uso na melhoria dos contextos locais.

Essa “unidade articulada” para a educação, segundo o autor citado, advém de estratégias que buscam reformas genéricas e, por sua vez, “repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que “produzem” ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática” (BALL, 2001, p.103).

No caso brasileiro, ao mesmo tempo em que identificamos programas de caráter compensatório articulados com o mercado e a presença da relação público-privado, é evidente o aumento de políticas públicas e de avanços dos movimentos sociais. Além disso, especialmente no caso da educação, foi possível perceber a abertura de maiores espaços institucionalizados de participação social.

No entanto, no atual momento do país, quando pensamos em currículo e políticas curriculares, somos conduzidos a considerar o contexto multifacetado e complexo em que os brasileiros se encontram. O Brasil atravessa uma grande crise político-econômica que traz consigo consequências reais e retrocessos significativos para todas as dimensões sociais do país. Essas implicações, por sua vez, alcançam a educação e especificamente as políticas curriculares.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2016) organizou uma série de entrevistas denominada *Conquistas em Risco*. Os autores problematizaram e discutiram sobre a realidade da Educação brasileira, articulando-a com o atual momento em que vivemos. Dentre as entrevistas realizadas pela Associação, destacamos uma importante análise conjuntural realizada pelo professor Marcelo Andrade (PUC-RJ).

Andrade concede destaque aos cortes em investimentos e programas de educação e atenta para dois momentos vivenciados pelo Brasil. No primeiro, o autor observa a contradição do Governo Dilma que, tendo defendido a bandeira do “Brasil, pátria educadora”, em virtude do contexto de crise, apresentou um “corte de gastos no qual mais de 25% da redução do orçamento federal” repercutiu na educação e na pesquisa. No segundo momento, o professor presume que, sendo “legitimado” o governo de Michel Temer através do *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, a educação enfrentará mais que um retrocesso democrático, uma gestão menos comprometida com as políticas sociais e, por efeito, os cortes financeiros serão ainda mais recorrentes.

Incorporado a esse conjunto de argumentos, fortalece-se e prossegue o debate sobre a tessitura de uma *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. A proposta curricular foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) no mês de setembro do ano de 2015, sendo defendida como projeto ancorado no Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). O referido documento é compreendido pelos organizadores como um dispositivo capaz de “(re) orientar as políticas de Avaliação da Educação Básica”, e se constitui pelos conhecimentos fundamentais aos quais os/as estudantes brasileiros (as) devam ter acesso para que sejam garantidos seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, sendo acrescido a este a parte diversificada que corresponde a 40% da totalidade do currículo (MEC, 2015). O movimento em prol da Base afirma que a adoção de um currículo único propiciará o inverso da cultura vigente, ou seja, o currículo definirá a avaliação e os livros didáticos, e não o contrário.

Embora o assunto da BNCC tenha gerado polêmica e discussão em espaços diversos de produções científicas, conforme estudos de autores como Cury (2014), Pereira e Albino (2015), Macedo (2015) e outros, a temática não é nova. Cury (2014) analisa que a ideia de currículo nacional, pensado enquanto coesão nacional, “tem história junto à história das políticas educacionais no Brasil” (p. 57). O autor ainda afirma que o assunto é sempre polemizado por tratar-se de uma política nacional e federativa, bem como, pela importância do currículo no exercício do ato pedagógico.

A discussão e defesa de uma base nacional curricular, segundo Macedo (2015), remonta aos anos de 1980 (através da Constituição Federal) e confirma-se através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que consolida “uma demanda já existente por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada (artigo 261)” (p. 1532).

Na análise da autora citada, embora a lei não tenha indicado a necessidade de normatizações referentes a uma base nacional comum, surgiram algumas iniciativas em torno da discussão, como o exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Por isso, a menção “à base nacional comum se associou à discussão sobre diretrizes curriculares nacionais que se seguiu à promulgação da Lei” (MACEDO, 2015, p. 1532).

Acerca da discussão em torno do tema, resgatamos o que Oliveira (1997, p. 27) problematiza sobre a pretensão de um currículo nacional. A autora afirma que, por si só, essa intenção; “já seria merecedora de atenção, uma vez que se tenha em conta a complexidade de tecermos uma definição de currículo”.

A autora ainda salienta que “no momento em que as tendências se voltam em defesa de um currículo emergente, que contemple, nos projetos educativos, as múltiplas facetas da

diversidade cultural” (1997, p. 27), propõem-se uniformidade. Na mesma época em que a autora trouxe essas discussões, Viera (1997) analisa que a expressão política de base curricular encontrou resistência histórica, sobretudo, pela preocupação do afastamento do professor do exercício político-pedagógico educacional.

As discussões e disputas em relação à atual proposta de base nacional curricular do MEC alastrou-se significativamente. Logo, multiplicaram-se os discursos que se expressaram em torno da BNCC. Manifestações desde organismos oficiais como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e outras, até publicações dos mais variados autores e autoras de todo o país.

No caso da ANPAE (2015), a BNCC deveria refletir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da educação básica e ter como direcionamento a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão. Além disso, defende a necessidade do debate, incluindo a concepção curricular que a informa, visando problematizar as mudanças dela decorrentes.

A ANPED (2015), por meio do GT 12: Currículo e da ABdC/Associação Brasileira de Currículo, elencou nove motivos que, argumentados, justificaram o posicionamento contrário à BNCC. Dentre eles: riscos à democracia, devido o caráter homogeneizador da proposta; dispositivo para avaliações em larga escala e desqualificação do trabalho docente. Ainda, a Associação lançou em seu portal uma campanha, em oposição à BNCC, que foi denominada de *Aqui já tem Currículo*. A campanha considera que os professores e professoras que já praticam currículos de variadas maneiras e com conteúdos plurais não foram devidamente ouvidos/as.

No caso da CNTE (2015), a preocupação está no viés “descritivo do documento em forma de receituário, numa lógica pouco permeável a adaptações pelos projetos pedagógicos das escolas” (p. 416). Além disso, considera que os “conteúdos também não destacam a contento a realidade da sociedade capitalista, que impõe limites e obstáculos à atuação da escola, e são vagos nas questões relativas à inclusão das diferenças” (p. 416).

Para o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), a BNCC insere-se na perspectiva da lógica do mercado/capital e caracteriza-se como um “receituário minucioso de prescrições a serem universalmente adotadas” (2016, p. 7). Considera que, para o alcance da educação de qualidade, princípios como a autonomia docente, a gestão democrática e o respeito à diversidade cultural são fundamentais.

Em nossa Instituição, Universidade Federal da Paraíba, através de uma iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), foi organizado o VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, no ano de 2015<sup>3</sup>. O evento trouxe como tema central a discussão sobre a BNCC e sua relação com a formação docente. O tema da BNCC foi amplamente discutido por professores da Educação Básica e Superior, representantes de diferentes secretarias de Educação, pesquisadores do campo do Currículo e áreas correlatas, do Brasil e do exterior. Ao final do evento, por meio de uma carta aberta, os participantes apoiaram e ratificaram o posicionamento da ANPED em relação à proposta da BNCC.

Tendo essas discussões como ponto de partida, sentimos a necessidade de construir um mapeamento analítico que fosse capaz de identificar, nos discursos da produção acadêmica brasileira, a percepção de alguns (as) pesquisadores (as) do campo da Educação sobre a criação da BNCC.

Motivados pelo desafio de identificar e analisar o que já foi construído e produzido sobre a temática BNCC e objetivando formular a premissa de nossa dissertação de mestrado,

---

<sup>3</sup> O Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares é um evento organizado pelo GEPPC desde o ano de 2003. Mais informações: <http://geppc.org.br/?q=eventos/11>

partimos de algumas problematizações. Inquietou-nos investigar: como se caracteriza a construção do documento da BNCC nas vozes dos autores (as)? Quais sentidos são atribuídos à política curricular encontrados nas produções analisadas? Que tensões são apontadas por esses sentidos?

De acordo com a análise de Ferreira (2002, p. 258), essa tarefa pode ser definida como “de caráter bibliográfico, propondo o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica (...), tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” nas publicações.

A autora ainda identifica que a pesquisa se trata de “uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”.

### PERCURSO DA PESQUISA: OS ACHADOS INVESTIGATIVOS

Para lançar luzes sobre as problemáticas citadas, analisamos 34 (trinta e quatro) artigos científicos publicados em periódicos da área de Educação, impressos e *online*, além de outras fontes de divulgação, como no caso das instituições anteriormente citadas.

As etapas desta pesquisa são explicitadas a seguir: (1) Levantamento das Revistas e Artigos das ANPED e ANPAE que compuseram a base de dados; (2) Escolha das Revistas; (3) Definição dos descritores/palavras-chave – “Base Nacional Comum Curricular” e “Base Nacional Comum”; (4) Leitura e análise dos artigos na íntegra. Quanto ao período de busca, optamos por artigos publicados entre jan/2010 e dez/2015.

As fontes publicadoras dos textos de nossa análise foram:

Tabela 1 - Fontes de publicações para análise

FONTE	INSTITUIÇÃO/ REGIÃO	ISSN	QUALIS	ANO
ANPAE	ANPAE			2015
ANPED	Reunião 37/2015			2015
Boletim CEDES	PUC/RJ	1982-1522	B3	2015
Currículo sem Fronteiras		1645-1384	A2	2015
E-Curriculum	PPGE – PUC/SP	1809-3876	A2	2014
Educação&Sociedade	UNICAMP – Campinas/SP	01017330	A1	2014/15
Espaço do Currículo	PPGE – UFPB	1983-1579	B4	2015
Linhas Críticas	UNB	1516-4896	B1	2015
Retratos da Escola	CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – Brasília/DF	1982-131X	B2	2015
Revista de Educação Pública	UFMT/Cuiabá	2238-2097	A2	2015
Revista Teias	PGE– ProPEd/UERJ	1518-5370	B1	2015
Terceiro Incluído	UFG - Goiânia, Goiás	2237079x	B4	

Fonte: elaborada pela autora.

O quantitativo nas respectivas fontes foi:

Tabela 2 - Quantitativo das produções nas respectivas fontes

FONTE	NÚMERO DE TEXTOS ANALISADOS	PORCENTAGEM
ANPAE	01	2,9%
ANPED	01	2,9%
ANPED/ Trabalho Encomendado (TE)	06	17,6%
Boletim CEDES	01	2,9%
Currículo sem Fronteiras	01	2,9%
E-Curriculum	08	23,5%
Educação&Sociedade	02	5,8%
Espaço do Currículo	02	5,8%
Linhas Críticas	01	2,9%
Retratos da Escola	07	20,5%
Revista de Educação Pública	01	2,9%
Revista Teias	02	5,8%
Terceiro Incluído	01	2,9%
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborada pela autora.

As produções encontradas foram as seguintes:

Tabela 3 - Dados gerais das produções analisadas

FONTE	AUTORES (AS)	TÍTULO	ANO
ANPAE	ANPAE	<i>Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i>	2015
ANPED/ABdC	ANPED/AbdC	<i>Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular</i>	2015
ANPED/ TE	Rita de Cássia Frangella GCDEH/ RJ	<i>“Natureza da gente não cabe em nenhuma certeza” – currículo, regulação e identidades.</i>	2015
ANPED/ TE	Rosanne Evangelista Dias, Lívia M. C. B. de Farias, Cristiane Gonçalves de Souza. GPCFP/ RJ	<i>Tentativas de Controle Curricular na Formação e no Trabalho Docente</i>	2015
ANPED/ TE	Alexandra Garcia. GPCEC/RJ	<i>O Comum dos outros: conversas sobre currículo, culturas e identidades</i>	2015
ANPED/ TE	Janete Magalhães de Carvalho; Sandra Kretli da Silva; Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni; GPCCLFP/ RJ	<i>A Base Nacional Comum e a produção biopolítica da Educação como meio de produção de Capital Humano</i>	2015
ANPED/ TE	Maria de Lourdes Rangel Tura. PROPED/ UERJ Talita Vidal Pereira.	<i>Escolarização: um projeto de controle da diferença e de regulação de identidades.</i>	2015

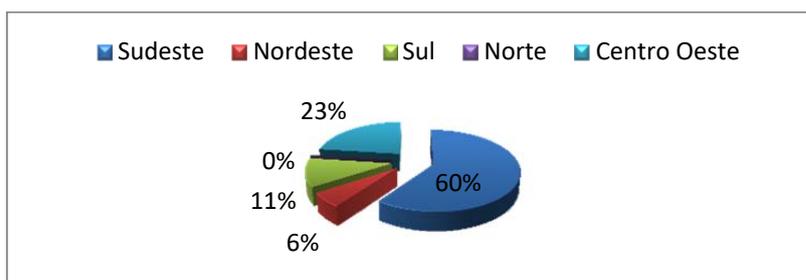
PPGEEC/ UERJ			
Boletim CEDES	Marcelo Baumann Burgos	<i>Base Nacional Comum: O currículo no centro do debate público</i>	2015
Currículo sem Fronteiras	Érika Virgílio Rodrigues da Cunha	<i>Cultura, Contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o Currículo</i>	2015
E-Curriculum	Nilda Alves	<i>Sobre a possibilidade e a necessidade Curricular de uma Base Nacional Comum</i>	2014
E-Curriculum	Paulo Sergio Marchelli	<i>Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais</i>	2014
E-Curriculum	Elizabeth Macedo	<i>Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação</i>	2014
E-Curriculum	Maria Luiza Sússekind	<i>As (Im)Possibilidades de uma Base Comum Nacional</i>	2014
E-Curriculum	Roberto Sidnei Macedo, Claudio Orlando do Nascimento e Denise de Moura Guerra	<i>Heterogeneidade, Experiência e Currículo: Contrapontos á ideia de Base Comum Nacional e á vontade de exterodeterminação da formação</i>	2014
E-Curriculum	Maria de Fátima Cóssio	<i>Base Comum Nacional: uma discussão para além do Currículo</i>	2014
E-Curriculum	Roseli Belmonte Machado e KamilaLockmann	<i>Base Nacional Comum, Escola, Professor</i>	2014
E-Curriculum	Fábio de Barros Pereira e Inês Barbosa de Oliveira	<i>Ponderações ao currículo mínimo da Rede Estadual do Rio De Janeiro: uma contribuição ao debate em torno da Base Comum Nacional</i>	2014
Educação&Sociedade	Luiz Carlos de Freitas	<i>Os Reformadores empresariais da Educação e a disputa pelo controle do Processo Pedagógico na Escola</i>	2014
Educação&Sociedade	Elizabeth Macedo	<i>Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para quem?</i>	2015
Espaço do Currículo	Jorge Luis Umbelino de Sousa	<i>Currículo e projetos de formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance</i>	2015
Espaço do Currículo	DeyveRedyson e Mirinalda Santos	<i>Base Nacional Comum Curricular: desafios e implicações para o Ensino Religioso</i>	2015
Linhas críticas	Alice Casimiro Lopes	<i>Por um currículo sem fundamentos</i>	2015
Retratos da Escola	Carmen Teresa Gabriel	<i>Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública</i>	2015
Retratos da Escola	WindyzBrazão Ferreira	<i>O conceito de diversidade no BNCC: Relações de poder e interesses</i>	2015

<i>ocultos</i>			
Retratos da Escola	Vera Maria Vidal Peroni e Maria Raquel Caetano	<i>O público e o privado na educação: Projetos em disputa?</i>	2015
Retratos da Escola	Rosânia Campos Maria	<i>BNC e educação infantil Quais as possibilidades?</i>	2015
Retratos da Escola	Carmen Silveira Barbosa Monica Ribeiro da Silva	<i>Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas</i>	2015
Retratos da Escola	João Wanderley Geraldi	<i>O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular</i>	2015
Retratos da Escola	CNTE	<i>Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC</i>	2015
Revista de Educação Pública	Talita Vidal Pereira, Hugo Heleno Camilo Costa e Érika Virgílio Rodrigues da Cunha	<i>Uma base à Base: quando o currículo precisa ser tudo</i>	2015
Teias	Talita Vidal Pereira e Veronica Borges de Oliveira	<i>Base Nacional Comum: A autonomia docente e o currículo único em debate</i>	2015
Teias	Gabriel Humberto MuñozPalafox	<i>Análise do sentido/significado atribuído à Educação Física no documento "Por Uma Política Curricular para a Educação Básica - contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento" do Ministério da Educação (2014)</i>	2015
Terceiro Incluído	Patrícia Lima Verde	<i>Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo</i>	2015

Fonte: elaborada pela autora.

Também ressaltamos a predominância regional das produções encontradas. Neste caso, não consideramos a regionalidade dos autores, mas das fontes publicadoras. Organizamos os resultados no seguinte gráfico:

Figura 1 - Gráfico representativo da distribuição das produções por regionalidade



Fonte: elaborada pela autora.

### **O que foi dito sobre a BNCC: análises das produções encontradas**

A política que intencionamos investigar encontra-se em constante movimento, uma vez que a proposta ainda está em fase de desenvolvimento. Por isso as produções referentes ao tema não se esgotam neste trabalho. O citado levantamento possibilitou-nos uma primeira aproximação com os olhares de alguns dos sujeitos do contexto educacional e suas respectivas contribuições sobre a temática analisada. Dentre esses sujeitos, destacam-se pesquisadores do campo do currículo e áreas afins.

Quando organizado os dados em tabela e gráfico, percebemos algumas particularidades. A totalidade dos textos específicos sobre a BNCC foi produzida entre os anos de 2014 e 2015. Com base na busca que realizamos, não encontramos produções que tratassem explicitamente sobre a temática em anos anteriores, exceto produções que discutiram sobre a criação e/ou desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, portanto, não consideradas nesta análise.

Acreditamos que esse sincronismo temporal das publicações analisadas justifica-se pelo fato de que as discussões referentes à BNCC deram início em 2013, com o Movimento pela Base e consolidou-se no ano de 2015 no portal desenvolvido pelo MEC.

Além disso, notamos que a maioria das produções publicadas advém das Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste do país. Não estamos afirmando, assim, que discussões sobre a temática foram ausentes nas Regiões Nordeste ou Norte. Mas no que se referem às publicações no período de tempo analisado, estas foram inexpressivas, tendo representatividade nos nossos achados apenas o Estado da Paraíba, através da revista Espaço do Currículo.

De igual forma, interessamo-nos em destacar os eixos das sessões temáticas das produções, objetivando perceber sob quais discussões o assunto referente à BNCC estava inserido.

Observamos que as revistas E-Curriculum e Retratos da escola destinaram as publicações exclusivamente para os estudos e discussões referentes ao documento da BNCC e ao processo de elaboração da política. Os dossiês foram respectivamente nomeados como *Debates em torno da ideia de Bases Curriculares Nacionais* e *Base nacional comum: Projetos curriculares em disputa*. Na revista E-Curriculum, as discussões sobre a proposta foram análogas. Em contrapartida, a revista Retratos da escola apresentou discursos mais híbridos sobre o tema. O detalhamento destas questões será apresentado mais adiante.

As revistas Espaço do Currículo, Teias, Currículo sem fronteiras e os trabalhos encomendados da ANPED, embora não tratassem explicitamente sobre a BNCC, relacionaram o assunto a eixos temáticos que traziam questões referentes às políticas de currículo, formação docente, identidades e regulação.

Por sua vez, os eixos temáticos dos trabalhos das revistas Educação e Sociedade, Linhas Críticas, Educação Pública e Terceiro Incluído foram distintos entre si. A produção sobre a BNCC encontrou espaços em questões voltadas para a transdisciplinaridade, saberes, ética, Sistema Nacional de Educação e leitura de mundo.

Fica, portanto, evidente que o debate sobre a BNCC está intimamente relacionado às questões de poder, formação docente e identidade. As discussões foram organizadas e, agora, buscamos problematizar as possibilidades ou inviabilidades de uma base curricular para o Brasil.

Para melhor organização da nossa análise, estruturamos os resultados de forma que foi possível perceber nos pareceres dos autores (as): a) os sentidos atribuídos à BNCC e ao processo de construção do documento, percebendo as convergências e divergências entre os textos no sentido teórico; b) as relações estabelecidas entre a BNCC e áreas específicas do conhecimento ou entre as modalidades da Educação; c) as considerações apresentadas pelos autores (as) para o momento de complexidade curricular.

Quando realizamos o levantamento dos sentidos relacionados à BNCC nas vozes dos autores, algumas tônicas ora conflitantes, ora convergentes foram encontradas nos textos analisados referentes ao tema. Tendo em vista a variedade de respostas e posicionamentos a respeito do documento, dividimos esta parte da análise em três diferentes grupos: o primeiro é constituído pelos trabalhos que se posicionaram em oposição à ideia da BNCC; o segundo, pelas produções contrárias ao processo de tessitura do documento e, por último, o grupo que se assumiu a favor da proposta curricular.

Realizada esta divisão, não pretendemos afirmar que os grupos estão opostos entre si em sua totalidade, pois, embora alguns autores (as) estejam em grupos diferentes, podem concordar em algumas nuances dos posicionamentos. Tampouco pretendemos enquadrar os autores (as) às nossas interpretações, mas nossa preferência por tal disposição justifica-se pela possibilidade de organização, que viabilizou a nossa análise.

Organizando os resultados desta maneira, possibilitou-nos estabelecer relações, aproximações e distanciamentos entre os textos com base em suas escolhas teóricas. Por conseguinte, estabelecemos características gerais aos grupos e destacamos alguns sentidos específicos atribuídos pelos autores (as) para a BNCC.

### ***Oposição à ideia de BNCC***

Classificamos, aqui, as produções que se posicionaram absolutamente contra a criação/implantação de uma BNCC, por interpretá-la como: práticas de controle e tentativa de homogeneidade; política neoliberal; vinculada à políticas de avaliação; instrumento de regulação; reprodução da experiência internacional e documento desnecessário devido à existência de outros documentos competentes.

As produções desse grupo, ainda que tenham adotado referenciais teóricos diferentes e diversos, concordam no que Peters (2000) chama de movimento de pensamento pós-estrutural. O fundamento das discussões aqui agrupadas, “questiona o cientificismo das ciências” e adota “uma posição antifundacionalista em termos epistemológicos” (p. 39). Além disso, é possível perceber o questionamento das questões de representação, característico da chamada filosofia da diferença, o que representa “uma enorme influência sobre as diversas análises das configurações políticas da contemporaneidade” (p. 41).

O grupo questiona os sentidos de currículo e de conhecimento presentes nas discussões sobre a BNCC. Para alguns destes autores, a exemplo de Sussekind (2014), o contexto da política da BNCC reflete numa disputa por noções de currículo. Além disso, percebem o projeto como uma implantação vertical (GERALDI, 2015).

Em concordância, Cunha (2015) julga que a intenção dessas políticas é determinar o sentido da educação e do currículo, produzir o campo que a legitimará e, por conseguinte, justificar e atender aos interesses de determinados grupos políticos. A autora acredita ainda que é impossível pensar em uma unicidade curricular, no sentido de fixação e estabilidade, dado o caráter ambíguo do contexto social.

Percebemos que os apontamentos das autoras assemelham-se ao que, em alguns dos seus estudos, Santos (1996) problematiza sobre as questões voltadas ao conhecimento e à

ciência. Ele percebe que “quem aplica o conhecimento está fora da situação existencial em que incide a aplicação e não é afetado por ela”. Também considera que, nessa aplicação, assume-se “uma única definição da realidade dada pelo grupo dominante e força-a. Escamoteia os eventuais conflitos e silencia as definições alternativas” (p. 19).

Ainda ratificando o caráter pós-estrutural de análise e considerando que o poder está disperso em todo sistema social e relaciona-se estritamente ao saber, algumas das produções deste grupo compreendem que a principal preocupação da política da BNCC é no interesse da padronização das condutas dos indivíduos, no sentido de governá-los (MACHADO E LOCKMANN, 2015).

Desta maneira, para os autores (as), a BNCC se mostra frágil, porque se propõe controlar algo que é puro movimento, ou seja, para Dias, Farias e Souza (2015), estabelece-se uma tentativa do controle curricular. Portanto, sob a perspectiva foucaultiana, resulta no enquadramento dos corpos (CARVALHO, SILVA e DELBONI, 2015).

Peters (2000) afirma que outra característica do movimento de pensamento pós-estrutural é a ideia da diferença. Neste sentido, em alguns textos deste grupo foi possível perceber a preocupação com o que Macedo (2015) chamou de risco da estereotipia. Para a autora e outros que concordam com a ideia, propostas como a da BNCC representam uma tentativa de controle e projetam-se a fim de expulsar da educação o imponderável.

Macedo (2015b, p. 899) ainda destaca que a BNCC se caracteriza como “quadros de objetivos comportamentais por componente curricular e por ano de escolarização”, (...) e se constitui de um “instrumento de gestão” do ensino, com vistas apenas a projetar a *performance* do aluno”. Concordando com a afirmação, Sousa (2015, p. 325) afirma que o projeto objetiva “desejos de performance, uma vez que se projeta como o homem-brasileiro deverá atuar na sociedade contemporânea e como deverá ser o currículo que o moldará”.

Resgatamos, novamente, algumas afirmações de Santos (1996), na tentativa de estabelecer outros nexos entre os discursos/pensamentos deste grupo. Além de o autor propor um projeto educativo que o denomina como emancipatório, ele discute sobre o papel do conhecimento científico para esse projeto. Para o autor, “todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social” (p. 17), que se estabelece num processo de conflitualidade.

Ainda sobre o assunto, Silva (2010) analisa que “dada a concepção pós-estruturalista que vê o processo de significação como basicamente indeterminado e instável, a atitude pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento”. O autor ainda afirma que “como campos de significação, o conhecimento e o currículo são, pois, caracterizados também (...) por sua conexão com relações de poder” (p. 123).

Assim, relaciona-se a esse pensamento o que discute Lopes (2015), quando entende que uma BNCC tem por objetivo apoderar um conjunto de conteúdos, que são entendidos como essenciais, objetivando conter a tradução. Para a autora, além de a BNCC servir de referências para as avaliações em larga escala, “contribui para frear projetos contextuais e se tornar referência única” (p. 458).

Nesta visão, Pereira e Oliveira (2015) acreditam que a proposta da BNCC valoriza determinados conhecimentos em detrimento de toda uma pluralidade existente, pois subtrai determinados saberes e culturas, legitimando e validando a produção hegemônica monocultural – nesse caso, das lógicas interiorizadas de valores da economia e do mercado, mas também de toda e qualquer diferença étnica/cultural que não corresponda à cultura dominante (GARCIA, 2015).

Portanto, para Gabriel (2015), a BNCC trata-se de um movimento de centralização curricular, na busca de uma cultura escolar comum, por meio de estratégias que fortalecem os discursos de nação que a significam como antagônica de pluralidade e diversidade (p. 295). Igualmente, Pereira, Costa e Cunha (2015 p. 466) pensam ser a BNCC “um projeto de domínio de uma identidade, a ser moldada por um conhecimento legitimado socialmente e externo ao sujeito que só poderá se constituir como emancipado na medida em que dele se apropriar”.

Esse entendimento conduz à discussão própria deste grupo de autores sobre o currículo e suas relações com a cultura. Silva (2010) explica que em um “currículo multiculturalista (...) a diferença, mais do que tolerada ou respeitada é colocada permanentemente em questão” (p. 88). Além disso, nessa perspectiva, “não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais” (p. 89).

Finalmente, sequenciamos alguns trabalhos que deram ênfase a elementos discutidos por Ball (2005), quando este analisa a cultura da performatividade, os efeitos da globalização e da política neoliberal para a educação.

Os autores do grupo afirmam que o documento é caracterizado como uma listagem de objetivos, pautados em dimensão regulatória e restritiva, que vai ao encontro de uma formação crítica e emancipatória. E, como afirmou Silva (2015), sendo oposição às diferenças, reforça a desigualdade e se expressa por meio do controle através das avaliações. Deste modo, Pereira e Oliveira (2015, p. 25) caracterizam o documento curricular “associado aos mecanismos de regulação” e que se constitui “em uma grave ameaça à autonomia do professor”.

Identificamos, igualmente com Geraldi (2015), o entendimento da BNCC como uma política neoliberal, vinculada à política de avaliação, uma vez que se apresenta como referência para os sistemas de avaliação. Asseguramos também, como fez Alves (2014), que é evidente a relação com o momento internacional de surgimento do modelo de “currículo nacional” e que por meio da proposta buscam-se padronizações curriculares globais.

Palafox (2015) compreende que a elaboração do documento da BNCC pauta-se no contexto político que elabora parâmetros e diretrizes, fundamentadas em orientações filosófico-pedagógicas para controlar as práticas dos profissionais da educação. Conclui que o projeto é norteado pelas “teorias científicas e orientações oriundas dos mais diversos organismos internacionais interessados, fundamentalmente, em manter e reproduzir o modo de produção capitalista do jeito que está”. Ferreira (2015) é então contundente em afirmar que não faz sentido um documento de BNCC em face dos documentos existentes que já corporificam uma base.

Nesse entendimento, Lima Verde (2015) indaga o porquê foi delegada à União a definição de conteúdos específicos, pois entende que, com base na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996), a eleição de conteúdos curriculares específicos não é delegada a nenhuma instância. É somente conferida à União a normatização de competências, diretrizes e bases reguladoras da Educação Básica. Portanto, para a autora, o esforço dessas iniciativas está na intenção de garantir um currículo detalhado para cada série e disciplina da educação básica, intencionando incentivar uma visão neotecnicista de educação, reduzindo assim o papel do professor como mero executor de estratégias que viabilizem a concretização daquilo que foi previamente selecionado para constituir o currículo.

Finalmente, a ANPED e a ABdC (2015) expõem alguns motivos que justificam seu posicionamento contrário ao documento de BNCC. A partir dos apontamentos apresentados, destacamos alguns sentidos atribuídos à base curricular tais como: lista de objetivos contínuos, projeto unificador e mercadológico que aponta para a tendência internacional e que articula centralização curricular, avaliação em larga escala e responsabilização.

### ***Críticas ao processo de produção textual da política curricular***

Neste grupo, sistematizamos os textos que se assumiram contrários às condições de tessitura e estruturação da BNCC apresentada pelo MEC. As caracterizações atribuídas à política se direcionaram para sentidos relacionados ao projeto pragmático, ao documento conteudista, à política não democrática e ao currículo mínimo.

Este grupo, embora não se opondo à ideia de bases e, ainda, em alguns casos, considerando a proposta de um currículo nacional razoável, tecem alguns apontamentos críticos sobre o processo. Os autores aqui agrupados fazem um estudo semelhante ao realizado por Apple (2001), quando analisa o sentido de um currículo nacional para os Estados Unidos.

Ainda que Apple (2001) e os autores deste grupo se assemelhem em críticas e argumentos ao grupo anterior, eles trazem, a nosso ver, traços de uma análise mais crítica do currículo, portanto, distanciando-se essencialmente dos estudos pós-estruturalistas referentes ao tema.

É o caso de Peroni e Caetano (2015), quando concordam que a ausência de um currículo nacional pode propiciar que o setor privado tome as decisões acerca do conteúdo da educação. E que através de um currículo nacional, democraticamente debatido, o currículo deixaria de ser definido apenas por avaliações nacionais, livros didáticos e empresas privadas. No entanto, as autoras assinalam que na leitura do contexto atual das políticas curriculares, e no caso da BNCC, identificam a influência da iniciativa privada nos processos decisórios.

Assim, Freitas (2014) observa que, em consequência, o setor privado garantindo o controle ideológico da escola e o acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador, disputa a agenda da educação, “responsabilizando a escola por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos”. (p. 1089). Neste sentido, Peroni e Caetano (2015, p. 348) enfatizam que a proposta da BNCC “pode ser um instrumento de maior democratização do conhecimento ou, ao contrário, um engessamento, com propostas vinculadas ao mercado, dependendo dos sujeitos e das correlações de forças envolvidos no processo”.

Igualmente, Apple (2001) observa que o papel de um currículo nacional é “prover a infraestrutura na qual uma avaliação nacional possa funcionar. Ele permite o estabelecimento de um procedimento que suspostamente pode oferecer rótulos de qualidade sobre as escolas para o livre mercado” (p. 66).

Nesse viés, Freitas (2014) analisa que a BNCC organiza-se a partir do binômio objetivos/avaliação, ancorando-se nos processos de avaliação externa. O autor acredita que “as mediações internas criadas por esta abordagem são apoiadas em processos de gestão verticalizados igualmente inspirados pela lógica empresarial” (p. 1095).

Concordando com as afirmativas acima, a CNTE (2015, p. 416), disserta que o documento parte de um viés “individual e descritivo, em forma de receituário, numa lógica pouco permeável a adaptações pelos projetos pedagógicos das escolas”. Nesse entendimento, também afirma que os “conteúdos são vagos nas questões relativas à inclusão das diferenças étnicas, sociais, de gênero e de orientação sexual num projeto de nação humanitário e igualitário” (p. 416). E reforçando a ideia de parcerias privadas, assinala que percebe a ausência de equilíbrio entre os protagonistas encarregados em fazer com que os objetivos sociais da escola sejam atingidos.

Retomamos o estudo de Apple (2001) quando, embasado neste pensamento, afirma que “um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar com o reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula e nas relações de poder entre eles” (p. 69). Nessa vertente, o grupo indaga as possíveis relações de hegemonias aos processos deliberativos das atuais políticas públicas em relação ao debate sobre a BNCC. Afirma que, embora sejam organizados debates mobilizadores referente à política, estes se encontram em círculos restritos, não ganhando muita repercussão.

Para a ANPAE (2015, paginação irregular), a “BNCC é uma parte importante da construção do currículo escolar da educação básica brasileira e também se apresenta como campo de disputas profundas entre projetos distintos de sociedade e de educação” e, como afirmou Freitas (2015), também traz para a discussão um projeto de nação. No entanto, para a Associação, deve-se atenção para a possibilidade dos objetivos, assumidos pelo documento preliminar, “se traduzirem efetivamente em listas de competências ou habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, nos moldes do contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN” (paginação irregular).

### **Defesa de uma BNCC**

Finalmente, neste grupo, apresentamos os textos que, embora apresentassem importantes críticas sobre o documento, se posicionaram a favor da BNCC. A principal justificativa se deu na possibilidade do documento promover justiça social, garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim como também a BNCC foi apresentada como alternativa de mudança da lógica vigente que determina o currículo através das avaliações e livros didáticos.

Em nossa leitura, acreditamos que muito do que se defende em relação à BNCC - sejam os discursos sobre os conhecimentos fundamentais como garantia de direitos e redução de desigualdades, seja através do discurso de que alguns parâmetros, diretrizes ou bases podem promover a qualidade que a educação precisa - pode estar relacionado historicamente com o antigo discurso da “educação como salvação dos males sociais e equalizadora de oportunidades” (ALMEIDA, 2014, p. 77).

Essa autora explica que, fundamentado em um ideal defendido pelo liberalismo, no século XX, a escola passa a ser vista como uma via de ascensão social. Ela destaca que, também nesse contexto, solidificam-se a presença de movimentos políticos sociais que objetivavam ratificar a crença no poder transformador da educação.

A professora Vera Valdemarin (2014, p. 175) analisa que antes disso, ainda no século XIX, pregava-se um modelo de estrutura que promovesse a ascensão social através do conhecimento científico. Ela afirma que “o conhecimento que foi sintetizado nos objetos escolares é introduzido na escola como símbolo material do domínio e da transformação da natureza”.

No caso deste grupo, a exemplo de Burgos (2015), para a elaboração do currículo, considera-se a federalista como melhor solução, a qual confere autonomia aos estados e municípios para a construção curricular. Mas, assinala que o processo vigente, desloca essa tarefa para agentes do mercado editorial ou para *experts* em elaboração de testes e essa pretensão de federalismo - a suposta autonomia da rede ou da escola torna-se uma ficção.

Por outro lado, o autor percebe que a ausência de um conjunto mínimo de conhecimentos obrigatórios na direção do direito de aprendizagem, interdita os sujeitos de compartilhem saberes comuns, o que resulta em reprodução da desigualdade. Neste sentido, refere-se à defesa da BNCC, pensando nesta ser balizada na preocupação com a equidade

escolar, que pressupõe que a igualdade de acesso à aprendizagem deve partir de uma definição clara daquilo que todos devem ter o direito de aprender na escola.

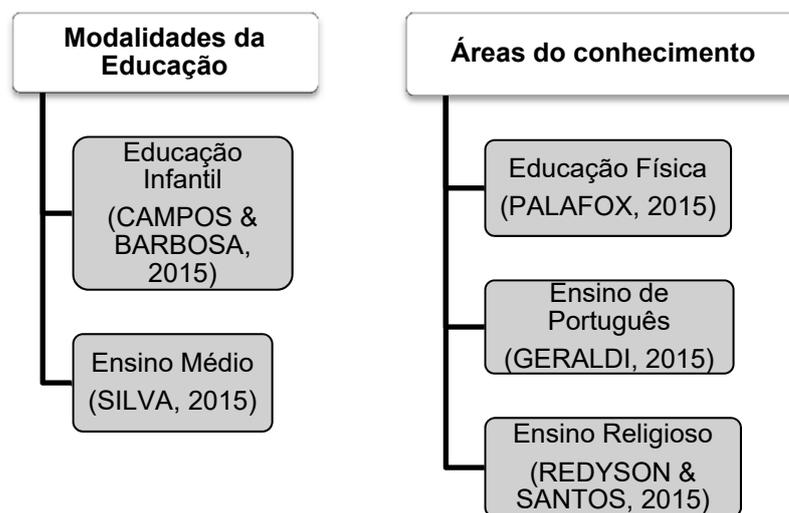
Em concordância, Campos e Barbosa (2015) afirmam que a defesa de uma BNCC reside, sobretudo, na necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares. As autoras explicam que a proposta, especialmente para a Educação Infantil, consegue ratificar o currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais e definir de modo mais propositivo a organização das atividades cotidianas a partir dele.

No mais, defendem que o documento da BNCC é mais do que uma lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos. Antes, é um documento que apresenta a defesa de uma determinada concepção de educação, de uma função da educação infantil e de qual deve ser o currículo privilegiado.

Finalmente, Redyson e Santos (2015) assinalam que a BNCC passa a ser necessária devido à visão de delimitação de conteúdos obrigatórios para todos/as os/as alunos/as, independentemente de classe, etnia, gênero, religião etc. Mas, compreendem que a implantação desses conteúdos devem contemplar as finalidades e objetivos que buscam o respeito à diversidade.

#### Nexos estabelecidos com a BNCC

Além dos sentidos conferidos à idealização de currículo nacional e ao documento preliminar da BNCC, também percebemos algumas relações estabelecidas nas produções dos autores (as) com a proposta. Dos 34 (trinta e quatro) textos, 05 (cinco) deles realizaram seu trabalho tomando como ponto de partida as estreitas relações do documento com algumas áreas específicas do conhecimento e ainda com as modalidades de ensino, identificadas na imagem a seguir:



Assim, Campos e Barbosa (2015, p. 353) analisam as alternativas de uma BNCC para a Educação Infantil, discutindo “os desafios e possibilidades que a definição de uma BNCC apresenta para a área”. As autoras afirmam que o documento para a educação infantil não se restringe a uma lista de atividades e objetivos, antes “é um documento que apresenta a defesa de uma determinada concepção de educação, de uma função da educação infantil e de qual

deve ser o currículo privilegiado” (p. 360). Além disso, defendem que os princípios elencados para a modalidade, “parece ser o “mapa” para não se perder no processo” (p. 362).

Por sua vez, num pensamento contrário ao defendido pelas autoras, Silva (2015) disserta sobre a BNCC no contexto do Ensino Médio, analisando desde a LDB (93/94/96) até a atual política curricular. A autora entende que o “*currículo* ultrapassa a dimensão prescritiva dos textos de propostas que indicam quando muito objetivos, conteúdos e formas” (p.370). Silva (2015) traz o entendimento de recontextualização formulado por Bernstein (1996), o qual entende que a escola não é mera reprodutora das políticas nacionais. Para ela, a BNCC “se trata de algo que conduz a uma *formação administrada*”, que é ideia oposta “a possibilidade que a escola vá ao encontro de uma formação crítica e emancipatória” (p. 375).

Referente às áreas específicas do conhecimento, Geraldi (2015) critica os “pressupostos da BNCC no ensino da língua portuguesa”, e após mostrar-se contrário à ideia de BNCC, identifica que nesta está incorporada a ideia reguladora e neoliberal, imposta através das avaliações de larga escala. Postura esta que se distancia da “experiência da escola”, da “realidade do professor” e das “necessidades do estudante brasileiro” (p. 381).

Quanto à BNCC e suas implicações para Ensino Religioso, Redyson e Santos (2015) não se posicionam contrários à proposta de BNCC, mas refletem sobre as tensões que se instauram na ideia de saberes comuns para uma sociedade complexa e plural da atualidade, especialmente no que se refere às manifestações religiosas. Portanto, defendem que o currículo para esse ensino deve “contemplar as finalidades e objetivos que buscam o respeito à diversidade cultural religiosa”. Por esse motivo, pensar na “BNC para o ER é pensar estratégias de superação das práticas proselitistas presentes no contexto escolar” (p. 303).

Em conclusão, Palafox (2015), reforçando as ideias anteriormente comentadas sobre o pensamento pós-estrutural de currículo, faz sua análise situando a BNCC na conjuntura neoliberal de controle e regulação e objetiva “descrever e refletir epistemologicamente à luz da Teoria Crítica de Currículo e da dialética-hermenêutica, sobre o sentido/significado atribuído nesta contribuição ao componente curricular Educação Física Escolar” (p. 225).

## APONTAMENTOS SOBRE A BNCC: TENSÕES, PROPOSTAS E INQUIETAÇÕES

Na leitura que realizamos das produções, percebemos que além de atribuir sentidos e relações, os autores (as) nos apresentam, através dos textos, suas inquietações, tensões e sinalizam para os leitores algumas intervenções que julgam necessárias.

Dentre os posicionamentos, percebemos algumas preocupações relacionadas à BNCC quanto à garantia do espaço de diferença, ao retorno da lógica tecnicista sob os pilares neoliberais da responsabilização, à insipiente participação dos profissionais da Educação, às implicações de uma BNCC nas políticas de formação docente e de avaliação e ao prejuízo da autonomia docente.

Macedo, Nascimento e Guerra (2014, p. 1556) discutem em favor do “trabalho curricular e formativo tendo a heterogeneidade e a experiência como emergências fundantes de processos formativos, que vão provocar as políticas curriculares para inflexionar suas ações em direção ao currículo como um instituinte cultural generativo”.

Ainda, Marchelli (2014) aponta que é preciso abrir novos caminhos para o debate contemporâneo em torno da ideia de bases curriculares nacionais e neste sentido, destaca-se o que Alves (2014) defende, quando pensa ser preciso pensar currículos, com todos os que atuam na Educação, exigindo processos intensos de negociações entre as tantas forças sociais existentes – locais, regionais, nacionais.

Em concordância, Sússekind (2014) sugere que é preciso ouvir os professores e reconhecer o poder dos currículos praticados nas escolas a partir de suas experiências. Assim, Geraldi (2015) acredita que a produção desses documentos oficiais deve partir “do lugar do convívio real com a escola para fazer uma mudança emergir de baixo para cima” (p. 394).

Pereira e Oliveira (2014) entendem ser impossível pensar a questão curricular fora das relações de poder presentes na sociedade como um todo e propõem, então, ativar a produção de outros sentidos que sejam capazes de moverem-se através de um exercício de autonomia, construindo o currículo na/da diferença. Portanto, entendendo o contexto da política curricular como um jogo de disputa estabelecido, Pereira, Costa e Cunha (2015) pensam que para além do racionalismo, é preciso problematizar o privilégio atribuído ao conhecimento científico.

É nesse entendimento que Freitas (2014, p. 1107) defende que uma proposta curricular deva incluir uma matriz formativa não restrita ao cognitivo, mas que alcance, além desta dimensão, “a formação para a criatividade, a afetividade, o desenvolvimento corporal e as artes”, como também que seja capaz de incluir “as dimensões do conhecimento, da diversidade da cultura, da história, do trabalho e das lutas sociais pela transformação da sociedade”.

Ademais, para Lima Verde (2015), o formato de currículo mínimo não produz equidade e tampouco assegura um espírito nacional. A autora entende que os “diversos grupos que atualmente lutam pela legitimação de seus saberes e práticas não se reconheceriam” (p. 93) e conclama uma reflexão crítica e uma atuação engajada da academia nas discussões sobre política curricular.

Opondo-se à lógica que enquadra a educação no modelo regulador e de horizontes determináveis, Macedo (2015b) defende uma educação que preconize a alteridade e seja construída através da intersubjetividade. Então, ela acredita que a interferência necessária para o alcance de uma sociedade mais equânime seja através do “investimento em salário, em condições de trabalho e de formação contínua dos profissionais da educação e em infraestrutura das escolas” (p. 905).

Assim, Lopes (2015, p. 460) pondera que para além da tentativa de fixação de bases curriculares, deve-se “assumir que diferentes negociações de sentidos produzem traduções no/do currículo”. Portanto, acredita que deve ser considerado e problematizado “o que está sendo realizado nas escolas”, assegurando que o “debate crítico sobre o que é realizado pode ser uma aposta mais plural e heterogênea”.

Na conclusão de Costa (2015, p. 584), a organização curricular “precisa se inscrever ou ser *escrito* em dado contexto para que uma inteligibilidade seja produzida, tem que ser lançado em cadeias significantes para ser lido”. Pois, analisando os termos “comum e nacional” da BNCC, Gabriel (2015, p. 293) conclui que a aceitação de uma política denominada de nacional que não é problematizada e que não se admite no “jogo da linguagem tende a ser um nacional que apaga e silencia as diferenças culturais”. E apresenta, entre algumas indagações, a reflexão de “como pensar a condição de comum ao conhecimento escolar de forma que, ao invés de associá-la ao apagamento das diferenças, sua definição possa representar a garantia de incorporação das múltiplas e infinitas demandas particulares?” (p. 294).

Nas considerações feitas pelo CNTE (2015), sugere-se que a BNCC tenha como referencial as diretrizes curriculares que foram lançadas entre 2009 e 2012, as quais valorizam a diversidade e a pluralidade humanas. Assinalam também que o documento só será materializado na escola se partir de uma construção participativa dos profissionais da Educação. No que tange a autonomia, defendem que a BNCC não seja um meio de suprimir a

liberdade de organização curricular das escolas, "sobretudo, através da implementação da gestão democrática e de construção dos PPP" (p. 414).

Sobre a articulação da BNCC com as políticas de formação docente, a Confederação advoga para que esse espaço de formação inicial e continuada não seja transformado em um simples treinamento para a aplicação dos conteúdos da BNCC.

A ANPAE (2015, s/p.) defende que a BNCC deverá refletir além das orientações da *RESOLUÇÃO CNE/CEP Nº 1/ 2015*, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica*, deve partir também das DCN da educação básica tendo por orientação a "construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão, capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum". A associação conclui que é imperativa a "ampliação do debate, de modo a envolver os agentes educativos diversos, sobretudo das instituições formadoras e contratantes dos profissionais da educação básica".

Semelhante à estrutura do texto da ANPAE, a ANPED (2015) também pontua algumas questões e tensões sobre a política curricular. Sendo que no caso da última, são apresentados motivos que justificam o posicionamento contrário à BNCC assumido pelos autores (as) do texto.

A associação (ANPED) acredita que uma proposta curricular deve ser elaborada partindo de critérios que considerem as diversidades locais e individuais e a pluralidade dos sujeitos, com base no respeito à diferença. Defende que os processos locais são inerentes à totalidade do currículo, não podendo restringir-se a uma "parte diversificada". Ademais, afirma que a construção do documento não tomou como ponto de partida a escola e por isso não representa o entendimento defendido pelos autores (as) sobre as possibilidades de construção da Educação Básica.

A ANPED argumenta, também, que a proposta de unificar o currículo através da BNCC, se fundamenta na direção do estabelecimento de hegemonias e conseqüente exclusão social e escolar. Assim, defende uma educação que preconize a autonomia e a localidade, sendo direcionados investimentos para a "consolidação do papel dos conselhos, entidades, associações locais, parcerias com universidades na construção coletiva", resistindo a projetos unificadores e com "base em hierarquias entre conhecimentos, culturas e meios sociais" (p. 07).

#### **NOSSAS CONSIDERAÇÕES: EVIDÊNCIA DOS CAMPOS CIENTÍFICOS**

Embora considerando a existência de inúmeras outras questões apresentadas pelos autores (as) em formas de problematizações sobre a temática da BNCC e a política curricular nos seus entornos, percebemos a frequente ênfase atribuída à micropolítica da escola e ao contexto da prática (Ball, 1988) dos professores e profissionais da Educação como um todo, na tessitura do documento. Permeiam-se nos textos indagações como: o que esses profissionais pensam sobre o documento? Como recepcionam uma ideia de BNCC? Quais espaços foram oportunizados para a discussão? Quem foi ouvido e quais vozes foram silenciadas? Quais interesses foram preteridos? Houve espaços de resistências? Quais seriam os efeitos e riscos de uma política nacional de BNCC para o Brasil? Quais são os bastidores reais desse processo? Quem se beneficia com a discussão?

Pensando na importância de uma política nacional considerar a participação dos seus envolvidos, Severino (2014, p. 32) pensa que, caso isso não aconteça, "o que se tem é apenas uma retórica, camuflada de interesses ideológicos que não se explicitam claramente". Cury (2014) traz essa discussão quando indaga sobre a impossibilidade de uma proposta curricular

ser legitimada sem a devida consideração da subjetividade dos profissionais da educação. O autor também afirma que o “desafio para qualquer democracia é a natureza e o grau de participação que deve pautar a relação dos dirigentes e dirigidos” (p. 54).

Dado o mérito do trabalho realizado no sentido de nos apontar direções e possibilitar-nos formular novas problematizações em torno do assunto da BNCC, julgamos ter atingindo o objetivo proposto inicialmente por nós.

Além disso, através do levantamento, foi possível observar o que Bourdieu (1983, 2004) entende e discute por campo científico. Para o autor, o campo científico é social como qualquer outro, “com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias (...), mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas” (1983, p. 122).

Nesse pensamento, “o campo científico, enquanto sistemas de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo (...) é o monopólio da competência científica” (BOURDIEU, 1983, p. 123).

Na análise que fizemos das produções, percebemos diferentes tônicas em relação à BNCC. Bourdieu (1983) então explica que, compondo-se um campo científico, esses se estruturam a partir de um conjunto de relações e posições em relação a um objeto de disputa, em torno do qual esses agentes disputam entre si o poder de fazer valer, entre outras coisas, a visão legítima desse objeto.

Bourdieu (2004) analisa que estes resultados compõem construções sociais concorrentes, “representações (...) para fazer ver e fazer valer uma maneira de ver”. Essas representações fundam-se numa “realidade” “dotada de todos os meios de impor seu veredito” (p. 33). Para o autor, “os conflitos intelectuais são também, sempre, de algum aspecto, conflitos de poder” (p. 41).

O autor ainda explica esse poder corresponder a duas espécies de capital científico, exatamente como foi possível perceber em nossa análise: de um lado, um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado, no caso das produções das instituições científicas analisadas. De outro lado, um poder específico, que se caracteriza pelo “prestígio” científico, no caso dos autores e autoras das produções.

Portanto, além de concordamos com os autores desse mapeamento - que o processo de tessitura da política curricular é uma questão de disputa -, compartilhamos, igualmente, a ideia defendida por Bourdieu, para quem nenhuma produção científica é neutra de interesses, sejam eles ideológicos ou políticos. Assim, a discussão sobre a BNCC se caracteriza como, nas palavras de Silva (2011), um território contestado.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. SOBRE A POSSIBILIDADE E A NECESSIDADE CURRICULAR DE UMA BASE NACIONAL COMUM. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1466 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

ALMEIDA, Jane Soares de Almeida. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D. ALMEIDA, J. SOUZA, R. VALDEMARIN, V. O legado educacional do século XX no Brasil. 2. Ed. Coleção Educação contemporânea. Autores associados. ANO 2014

ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular(BNCC). 02-11-2015.

ANPED/Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação e ABdC/Associação Brasileira de Currículo. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Ofício n.º 01/2015/GR Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.

APPLE, M. W. Política cultural e educação. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. Dossier Stephen J. Ball y investigación sobre políticas educativas en América Latina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 24, No. 24. 2015.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. ISSN 1645-1384 (online) [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org) 99.

BALL, Stephen. PROFSSIONALISMO, GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen. La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, 1987.

BOURDIER, Pierre. ORTIZ, Renato, org. FERNANDES, Floresran, coord. Sociologia. São Paulo. Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Barbaro Catani. – São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

BURGOS, Marcelo B. Base Nacional Comum: O currículo no centro do debate público. BOLETIM CEDES – AGOSTO-DEZEMBRO 2015 – ISSN 1982-1522.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2015.

CAMPOS, Rosânia e BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil *Quais as possibilidades?* Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues. CULTURA, CONTEXTO E A IMPOSSIBILIDADE DE UMA UNIDADE ESSENCIAL PARA O CURRÍCULO. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015.

CÓSSIO, Maria de Fátima, BASE COMUM NACIONAL: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DO CURRÍCULO. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1570 - 1590 out./dez. 2014

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a base nacional comum. In: BRZEZINSKI, Iria. LDB 1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC *Relações de poder e interesses oculto*. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas estado da arte. Educação e Sociedade, 2002.

GABRIEL, Carmen Teresa. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 283-297, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na Escola. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014
- LIMAVERDE, Patricia. Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. Terceiro Incluído –IESA–UFG, v.5, n.1, Jan./Jun., 2015, p. 78-97.
- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.
- MACEDO, Roberto Sidnei, NASCIMENTO, Claudio Orlando do e GUERRA, Denise de Moura. HETEROGENEIDADE, EXPERIÊNCIA E CURRÍCULO: CONTRAPONTO À IDEIA DE BASE COMUM NACIONAL E À VONTADE DE EXTERODETERMINAÇÃO DA FORMAÇÃO. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1556 - 1569 out./dez. 2014
- MACEDO, Elizabeth. BASE NACIONAL COMUM PARA CURRÍCULOS: DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA QUEM? Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.
- MACEDO, Elizabeth, BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE PRODUZINDO SENTIDOS PARA EDUCAÇÃO. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014
- MARCHELLI, Paulo Sergio. DA LDB 4.024/61 AO DEBATE CONTEMPORÂNEO SOBRE AS BASES CURRICULARES NACIONAIS. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876
- MACHADO, Roseli Belmonte e LOCKMANN, Kamila. BASE NACIONAL COMUM, ESCOLA, PROFESSOR. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1591 - 1613 out./dez. 2014
- Ministério da Educação. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: Proposta preliminar. 2 versão revista. Ministério da Educação. 2016.
- MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MBNC). O movimento. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>>. Acesso em: 11 nov. 2015.
- OLIVEIRA, Maria Antonieta Alburquerque de. Currículo Nacional: reflexões necessárias. Educação e Filosofia. Jan/ Jun e Jul. dez. 1997
- PALAFIX Gabriel Humberto Muñoz. Análise do sentido/significado atribuído à Educação Física no documento “por uma política curricular para a educação básica - contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” do Ministério da Educação (2014). Revista Teias v. 16 • n. 41 • 223-249 • (abr./jun. - 2015): Infância, Literatura e Educação.
- PEREIRA, Maria Zuleide da C. Políticas e Práticas Curriculares em Tempo de Globalização. Temas em Educação, v. 15, p. 13-22, 2006.
- PEREIRA, Maria Zuleide da C.. A Centralidade da pluralidade Cultural nos Debates Contemporâneos no Campo do Currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 09, p. 169-184, 2009.
- PEREIRA, Maria Zuleide da C; ALBINO, A. C. A. .BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): HISTÓRIA E PRECEDENTES PARA PENSAR O CURRÍCULO NACIONAL. In: Maria Zuleide da Costa Pereira; Ângela Cristina Alves Albino. (Org.). Multifaces da Pesquisa em Educação. 1ed.João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, v. 2, p. 15-38.

PEREIRA, Maria Zuleide da C; ALBINO, A. C. A. .POLÍTICAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: híbridos discursivos e analogias políticas no contexto do GEPPC. In: Maria Zuleide da Costa Pereira; Ângela Cristina Alves Albino; Veridiana Xavier Dantas. (Org.). POLÍTICAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO: desafios contemporâneos. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, v. 1, p. 11-33.

PEREIRA, Talita Vidal Pereira e OLIVEIRA, Veronica Borges de. BASE NACIONAL COMUM: A autonomia docente e o currículo único em debate. Revista Teias v. 15 • n. 39 • 24-42 • (2014) : Currículo, Políticas e Trabalho Docente

PEREIRA Talita Vidal, COSTA Hugo Heleno Camilo e CUNHA Érika Virgílio Rodrigues da. Uma base à Base: quando o currículo precisa ser *tudo*. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 443-454, maio/ago. 2015

PEREIRA, Fábio de Barros, OLIVEIRA, Inês Barbosa de. PONDERAÇÕES AO CURRÍCULO MÍNIMO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE EM TORNO DA BASE COMUM NACIONAL. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1669 - 1692 out./dez. 2014

PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução. Autêntica. Belo Horizonte. 2000.

PERONI, Vera Maria Vidal e CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria. LDB 1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010.

REDYSON, Deyve e SANTOS, Mirinalva. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO RELIGIOSO. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.8, n.3, p. 293-305, Setembro a Dezembro de 2015

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L, H, AZEVEDO, J C., SANTOS, E, S. (org.). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre. Sulina. 1996.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC *Um cenário de disputas*. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a Luta. 2016.

SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. CURRÍCULO E PROJETOS DE FORMAÇÃO: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS DESEJOS DE PERFORMANCE. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.8, n.3, p. 323-334, Setembro a Dezembro de 2015

SÜSSEKIND, Maria Luiza. AS (IM)POSSIBILIDADES DE UMA BASE COMUM NACIONAL. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1466 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D. ALMEIDA, J. SOUZA, R. VALDEMARIN, V. O legado educacional do século XX no Brasil. 2. Ed. Coleção Educação contemporânea. Autores associados. ANO 2014

VIEIRA, Juçara. Três reflexões sobre currículo. *Cadernos de Educação*, CNTE, n. 5, p. 29-37, 1997.