

## A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E O RECONHECIMENTO

### Resumo

Este trabalho tem como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as perspectivas de contribuições para a formação da identidade e o reconhecimento dos educandos a partir da Educação Infantil. Seu objetivo consistiu em analisar como a segunda versão revisada deste documento oportunizará a construção de identidades (HALL, 2011) e o reconhecimento (HONNETH, 2003) social. Após reflexões e relações entre os autores pesquisados, as categorias estabelecidas e a BNCC constata-se que este documento curricular em elaboração apresenta para a Educação Infantil objetivos de aprendizagens e campos de experiências que poderá promover a construção de identidades autônomas em crianças desta fase escolar. Porém, seu pleno desenvolvimento só será possível se paralelo a implementação deste documento pelas escolas públicas do país, outras medidas possam ser efetivadas, tais como a melhoria da infraestrutura de todas as escolas e profundas modificações na formação inicial e continuada dos educadores da educação básica.

Palavras- chave: Currículo. Identidades. Reconhecimento.

### INTRODUÇÃO

O campo dos estudos sobre o currículo no Brasil é atualmente uns dos espaços mais instigantes entre pesquisadores e docentes que vivenciam os processos de transformações da sociedade que interferem nas formações dos sujeitos sociais. Vários estudiosos tem se debruçado sobre as novas perspectivas curriculares que emergem do contexto escolar. A escola, neste sentido, passa a ser espaço de discussões mais aprofundadas e o currículo a partir das teorias pós-críticas centram suas ações na formação das identidades dos sujeitos que a compõem. Paralelo a isto, o governo federal, a partir da década de 90, inicia oficialmente a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o intuito de garantir os “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2014) de todos os estudantes brasileiros. Tais políticas buscam atender as demandas postas à educação pelos desafios da contemporaneidade; a diversidade de sujeitos que frequentam as etapas da Educação Básica; a necessidade do resgate da dívida com uma parte importante da população, que não logrou, de forma plena exercer o direito à Educação Básica de qualidade.

A despeito do termo “política” a discussão que se pretende desenvolver neste trabalho refere-se inicialmente a complexidade de seu entendimento. Para os Gregos referia-se a arte ou ciência da organização, direção e administração das nações e está relacionando a espaço público. Refere-se ainda a “negociações” que buscam atender interesses distintos. Para Lopes, Cunha e Costa (2013, p. 395) o referido termo “expressa um deslocamento das formas sedimentadas do social constituintes da política institucionalizada, sendo marcado pela compreensão do social como sem fundamentos”, tal conceituação para os autores transcendem aos domínios da política. Para Ball(1992) as políticas devem ser compreendidas a partir de elementos instáveis e contraditórios em constante movimento através de tempo e espaço, apresentando incertezas de onde chegará.

Estas incertezas serão compreendidas a partir das políticas educacionais, que para Haddad (1995, p.18) define-se como “uma decisão única ou um conjunto de decisões explícitas ou implícitas que podem incluir orientações para guiar as decisões futuras, projetar ou atrasar ações ou orientar a execução de decisões anteriores.” Decisões estas construídas na permanente luta de sentidos dos jogos de poder que são travados nos espaços de disputas representados nas arenas sociais. Não se compreende políticas educacionais distantes das pessoas. Uma vez que estas políticas são resultados de processos históricos de constituição de sujeitos, que são responsáveis por sua criação em momentos históricos distintos, que serão posteriormente “recriadas” em outros espaços, por outros sujeitos, em outras realidades.

Goodson (2008) alerta sobre o momento conjuntural passado na última década, que constatou que “os livres mercados triunfaram e as reformas educacionais ecoaram os reforços para estratificar e diferenciar os mercados globalizados”(p.25), tornando as escolas “motores para a eficiência e para a diferenciação” sem observar a busca por igualdade e justiça social. Para o autor, estas transformações tem agravado o quadro de jovens insatisfeitos, na Grã-Bretanha, o governo inclusive, vem se assustando com uma crescente onda de crimes, atribuindo a insatisfações dos jovens da subclasse que emerge nas escolas daquele país.

Akkari (2011) ao refletir sobre a internacionalização das políticas educacionais nos ajuda a refletir sobre situações como estas da Grã-Bretanha, que podem ser explicadas a partir das consequências da globalização no campo educacional. A adoção

de modelos educacionais internacionais tem permitido que currículos sejam pensados sob a forma de uma “padronização, e formulado em competências disciplinares e transversais” (p.23), que favorece a competitividade e não a coesão social interna, proporcionando o aumento de desigualdades e dos conflitos entre regiões e cultural.

No Brasil, as organizações internacionais têm contribuído para a homogeneização dos modelos educacionais. Estes modelos têm inspirado novas prioridades, principalmente a tendência à descentralização e à privatização. A partir de 1996, com a promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, vários artigos e dispositivos foram alterados para permitir que tenhamos uma educação que atenda não apenas os interesses internos, mas, pelo contrário, precisa-se adentrar na agenda global de educação.

Destaca-se que para Apple (2000, p.59) o “currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*”. Currículo é poder. Por isso, a necessidade de se voltar para a política curricular nacional, para se evitar, segundo Apple que ocorra o que já está consolidado na Inglaterra como um currículo pragmático com fins de *rankings* institucionais.

Para Cury (2014) não se pode legitimar uma política sem se considerar a subjetividade dos profissionais que nela atua. Existe um desafio, que subjaz a qualquer democracia que é a participação dos dirigentes e dirigidos.

Rosa (2013) destaca que para Ball(2012) se faz necessário pesquisar a “encenação das políticas” por ele denominada de *policy enactments* visto que implica em realizar trabalhos de envolvimento e das subjetividades nos processos “de leitura, interpretação tradução das políticas em práticas concretas e institucionalmente situadas” (p.458).

Atualmente assume-se considerável proeminência nos debates sobre as políticas educacionais as proposições para uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto brasileiro. A sociedade brasileira e principalmente as redes de ensino Municipal e Estadual, estão sendo mobilizadas a participarem da tessitura desta BNCC. Por isso, dando-nos conta do grande desafio que estava sendo proposto, no que se refere à BNCC e sendo o currículo um dos eixos estruturantes da escola, dispomo-nos a investigar a política curricular.

Formalmente a partir de junho de 2015, o Ministério da Educação lança o portal da Base Nacional Comum Curricular. Nos seus documentos, orientadores para a chamada pública realizada até 15 de março de 2016, os idealizadores da Base a definem como:

A Base Nacional Comum Curricular consiste no conjunto de conhecimento e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deve aprender a cada etapa da Educação Básica, para que possa se desenvolver como pessoa, se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para o trabalho. (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>)

Continuando o site organizado para a consulta pública sobre a BNCC, estabelece que esta se constitui em mais uma ferramenta que vai ajudar a orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, espalhadas de Norte a Sul, públicas ou particulares, pois, define os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio.

Destaca-se que o conceito de Currículo compreendido pelos idealizadores da BNCC abrange:

- as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais nos espaços institucionais, afetando a construção das identidades dos estudantes.
- conjunto de esforços pedagógicos promovidos na escola, com o propósito de organizar e tornar efetivo o processo educativo (Moreira e Candau, 2006).
- Fruto de uma seleção e produção de saberes – um campo conflituoso de embates de concepções de cultura, conhecimento, aprendizagem.
- um instrumento político, cultural e científico formulado com base em uma construção coletiva (Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, 2013).

Compreende-se que como “instrumento político, cultural e científico” este currículo proposto a partir das discussões da BNCC deve ser conhecido, debatido, formulado e adequado a realidade escolar de professores, estudantes e comunidade para que sua implementação respeite as diversidades existentes nas escolas públicas brasileira.

Enfatiza-se que a BNCC é parte do currículo e orienta a formulação do Projeto Político Pedagógico das escolas, permitindo maior articulação deste. Com a Base espera-se que todo mundo saiba quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Áreas de Conhecimento: na Matemática, nas Linguagens e nas Ciências da Natureza e Humanas.

Segundo seus autores esta servirá para definir os principais “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” nas áreas de conhecimento da Educação Básica; onde se espera que esta se torne um instrumento de gestão que ofereça subsídios para formulação e reformulação das propostas curriculares; além de se esperar que a BNCC seja um dispositivo para (re)orientar as políticas de avaliação da Educação Básica; como também espera-se repensar e atualizar os processos de produção de materiais didáticos, bem como colaborar na discussão da política de formação inicial e continuada de professores.

No entanto, ao se estabelecer direitos e objetivos de aprendizagem para todo o país deve-se atentar para os que irão operacionalizar tais direitos e objetivos. Por isso, pensar na formação e valorização dos professores se faz necessário para atender o que orientam as metas 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação, aprovado através da Lei Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.

Destaca-se que este trabalho centrou suas ações nas discussões realizadas atualmente sobre as políticas de currículo do Brasil, compreendidas como orientações encaminhadas aos sistemas e a rede de escolas para garantir a unidade nacional do currículo para a formação de uma identidade nacional inclusiva e democrática que oferte as condições de realização do direito de aprender e desenvolver-se para todos os estudantes articulando-se com as diversas etapas e modalidades da Educação Básica.

O questionamento foi direcionado para compreender quais influências e tendências estão presentes na BNCC? Como os direitos e objetivos de aprendizagem contribuem para a formação da identidade e o reconhecimento dos alunos da educação infantil?

A hipótese científica residuiu na compreensão que o estabelecimento de uma política educacional como a BNCC modificará o currículo da educação básica alterando os cursos de formação de professores, redirecionando ações e metodologias para atingir os direitos e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento que possibilitará a formação de novas identidades, porém que não promoverão o reconhecimento dos educandos.

Neste sentido, este trabalho teve como objetivo geral: analisar como a política educacional proposta através da Base Nacional Comum Curricular para os currículos de escolas de educação infantil contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino através da formação de novas identidades e o reconhecimento social.

## 2 A constituição da BNCC

Os primeiros indícios quanto à formulação de uma Base Nacional Comum Curricular tiveram início 1988, quando da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular. Em seu Art. 210 estabelece que seja fixado conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Continuando, em seu parágrafo primeiro institui que

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Como podemos observar, abaixo, o estabelecimento de uma BNCC também já estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9394/1996, onde designa que

Art. 26 - Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Em 1997 foram consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo.

Em 2000 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram lançados, em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.

Durante o período de 2009 e 2011, são lançadas as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino

Médio. Tornando-se importantes instrumentos de organização da educação básica nacional.

No ano 2014, após um período de intensos debates foi promulgada a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. Destaca-se que o referido Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No mesmo ano, nos dias 19 e 23 de novembro foi realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.

Posteriormente, em 2015, foi realizado entre os dias 17 a 19 de junho o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNCC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, institui a comissão de especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Ainda em 2015, precisamente em 30 de julho de 2015, foi lançado o Portal da Base Nacional Comum Curricular, que apresenta ao público o processo de elaboração da BNCC e estabelece canais de comunicação e participação da sociedade neste processo, através da consulta pública encerrada em 15 de março de 2016.

Durante a organização da proposta da BNCC e sua apresentação à sociedade o debate entre os idealizadores e entidades que pensam a educação do país se estabeleceu. A partir da apresentação do texto base várias entidades que representam docentes e dirigentes começam o debate. Por um lado, os que defendem a necessidade do estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular como condição essencial para a melhoria da qualidade da educação. Outros docentes, no entanto, discordam e afirmam que bases comuns nacionais não são condições para uma educação de qualidade, comprometida com justiça social e democracia. Argumentam que percebem um certo estranhamento dos que concordam com a base e por isso Macedo (2015) alerta que “não há debate possível se o Outro é desqualificado e localizado no lugar do

inimigo, ou quando se apela para um medo genérico por um inimigo não muito visível” (p.893).

Outro ponto de controvérsia é o estabelecimento de “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. A questão central levantada aponta-se na diversidade dos grupos que formam a sociedade brasileira, questionando-se a tentativa de proposição de um pensamento único. As críticas recaem sobre a “hegemonia” de um currículo “mínimo” que conduzam a uma centralização curricular articulada de cima para baixo.

Para Bourdieu e Passeron (1967), “ignorar o contexto é o suficiente para tornar iguais coisas desiguais, e desiguais as coisas iguais”(p.25). Portanto, não seria possível pensar uma base nacional distante dos contextos locais. E defendem ainda, que uma base nacional comum mais apropriada à realidade brasileira só terá validade se considerar a complexidade e diversidade do universo escolar, parta da realidade discutida e levantada por seus sujeitos e seja uma orientação de metodologias mais atuais e tenha-se efetivamente uma gestão pedagógica democráticas da escola.

Para Macedo (2015, p.903) “há, no currículo, como em toda prática de significação, um desejo de controle, uma redução de uma infinidade de sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder”. E por isso, determinar, através da BNCC que 60% do que vai ser ensinado nas escolas devem ser compartilhado por todos os educandos de norte a sul do país merece uma profunda reflexão. Como também, não se pode esquecer os docentes que dentro das proposições da BNCC serão os responsáveis pelos resultados das aprendizagens, desconsiderando as condições efetivas da realização das atividades educacionais.

Para Gabriel (2015) o que estamos presenciado na atualidade, nas discussões sobre a BNCC, é “a um movimento de apagamento dos aportes teóricos dos estudos de currículo acumulados nas últimas três décadas, em nome da necessidade de construção de um sistema nacional de educação”(294). Ou seja, estamos vivenciando um retorno ao movimento de centralização curricular, na tentativa de se estabelecer uma cultura escolar comum, para um país diverso e plural.

Sobre esta diversidade é interessante compreender como as identidades são constituída, através do currículo, e que influencias poderá a BNCC promover na formação dos sujeitos. As compreensões de identidade formuladas por Giddens,

Bauman e Hall, nos ajudam a entender como estes indivíduos (os alunos do campo e da cidade e seu grupo social), nos seus percursos de vidas e nas relações pessoais e com a sociedade, devido a sua condição cultural e social sofrem diferentes discriminações e falta de reconhecimentos, advindas de negações de seus direitos individuais e sociais. Essas discriminações e falta de reconhecimentos (Honneth, 2003), ocorridas durante suas trajetórias de vida, ocasionam uma construção fragmentada da sua identidade. Por isso, a escola é a oportunidade de crianças, jovens e adultos construírem e reconstruírem sua identidade, negociando sentidos e buscando alternativas para o enfretamento social e o reconhecimento.

Uma das reflexões sobre a identidade e a sociedade contemporânea é realizada por Giddens (2006), ao considerar que vivemos em uma sociedade moderna e instável, por isso as identidades são construções também relativamente instáveis, influenciadas pelo processo contínuo de atividade social: os acidentes, as fricções, os erros, o caos, etc. É através do ruído social, dos conflitos entre os diferentes agentes e lugares de socialização que a identidade se constrói, sendo ativada, estrategicamente, pelas contingências, pelas lutas, e sendo, permanentemente, descobertas e reconstruídas na ação. Continuando expõem suas considerações sobre as instabilidades das identidades na sociedade moderna, uma vez que a influência de acontecimentos distantes sobre eventos próximos, e sobre as intimidades do eu, se torna cada vez mais comum. Para Giddens (2006) o “mundo” que agora vivemos é considerado único, segundo ele, com um quadro de experiência unitário, mas, ao mesmo tempo, um mundo que cria novas formas de fragmentação e dispersão. Corroborando com Giddens, Bauman (2005) considera que a vida tornou-se não apenas mais complexa, mas muito menos padronizada, muito mais individual. Para estes autores, apesar de significativas diferenças na abordagem – com Giddens seguindo uma tradição mais “analítica”, e Bauman uma linha de pensamento mais “crítica” – semelhanças que nos permitem encarar às identidades como um processo incessante de reformulação e mudança.

A identidade do sujeito se constrói na contradição e no jogo social, pois o sujeito enquanto ser social se constitui e é constituído na relação com o outro. Essa nova compreensão de formação de identidades deve abranger a noção de *colcha de retalhos*, uma vez, que não é possível, atualmente, termos biografias lineares como acontecia ao longo do século XX, pois o mundo contemporâneo demanda maiores mudanças na

estrutura temporal e em sua percepção subjetiva modificando o sujeito e suas identidades assumidas.

Esta fragmentação é explicada por Giddens (1991), como uma consequência da contemporaneidade de uma época marcada pela desorientação, de uma constante busca de uma estabilidade que não se alcança, devido as constantes mudanças. Pela sensação de que não compreendemos plenamente os eventos sociais e que perdemos o controle de nossas vidas, de nosso futuro, é que não podemos ter mais uma identidade mais permanente. Mas esse fenômeno não é totalmente negativo, uma vez, que propicia mudanças e reconhecimento a indivíduos e grupos até recentemente excluídos dos processos de atuação e decisão social.

Para Hall (2011), a sociedade moderna não é um todo unificado e bem delimitado; uma totalidade, mas ela está constantemente se modificando, descentrando, sendo deslocada por forças fora de si mesma. Por isso, a identidade do indivíduo, como ser social, muda de acordo como este é interpelado ou representado na sociedade. Como ele é reconhecido (HONNETH, 2003).

No contexto da sociedade contemporânea instável, “líquida” produtora das identidades flexíveis, Bauman (2005) analisa que a noção de pertencimento e identidade não é garantida para toda a vida; ao contrário, são bastante negociáveis, revogáveis e eternamente provisórias. Para ele, houve um tempo em que a identidade humana de uma pessoa era determinada pela classe social, ou pelo papel produtivo que este desempenhava na sociedade. A partir da mudança de curso da história, e da introdução da globalização as identidades tornaram-se flutuantes. Os indivíduos já não podem apresentar uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída, pois assim estariam limitando as suas liberdades de escolha.

Na mesma linha de reflexão de Hall (2011), Giddens (2006) e Bauman (2005), ao definirem identidade como “fonte de significado e experiência de um povo”, Castells (2008) afirma que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. E esta concepção de identidade como processo em construção/reconstrução, elaboração/reelaboração que consideramos neste trabalho.

A categoria teórica reconhecimento, entrelaçada com a categoria identidade, é, na contemporaneidade objeto de revisões e de novas interpretações. Axel Honneth e Nancy Fraser, junto com Charles Taylor são os principais autores que procuraram

retrabalhar, cada um a seu modo, o tema do reconhecimento como sendo central para uma teoria crítica da sociedade contemporânea.

Honneth (2003) aborda o tema do reconhecimento a partir da sociedade contemporânea, fase histórica em que o multiculturalismo e o pluralismo social pressionam o indivíduo e o coletivo social a reconstruírem novas identidades. Esta pressão ou necessidade de constantes redefinições de papéis individuais e coletivas trouxeram ao centro do debate uma nova demanda de grupos com identidades específicas e até presentemente tidos como inferiores ou incapazes ou discriminados a exemplo dos negros, das mulheres, dos homossexuais etc. Honneth (2003), a partir dos estudos do jovem Hegel e Mead, focaliza o reconhecimento como uma luta de pessoas e grupos sociais, sobretudo os mais discriminados ou excluídos e sustenta que a formação da identidade é um processo intersubjetivo de luta por mútuo reconhecimento em relação aos parceiros de interação. Os sujeitos ao terem seus direitos negados, ou seja, ao lhe serem negado o reconhecimento das suas identidades, estes se sentem oprimidos por um sentimento de desvalorização pessoal e isto os deprime, diminuem as suas autoestimas no tocante à capacidade que eles (indivíduos) têm de se relacionar com os outros de igual para igual. Por isso, o reconhecimento do indivíduo ou do grupo funciona como uma correção de injustiça propiciando que o sujeito ou os grupos sociais possam ser reconhecidos, por parte dos outros cidadãos estranhos ao grupo, como cidadão/grupos portador/es de valor, membro/s pleno/s da comunidade e possuidor/es dos mesmos direitos e deveres que cabem a qualquer outro cidadão visto como incluídos e reconhecidos socialmente. O reconhecimento da injustiça possibilita ao sujeito/grupo reconstruir uma autoimagem positiva, que aqui denominamos de reelaboração de identidade, e assim poder estabelecer relações que contribuam para o desenvolvimento individual e social e para o fortalecimento das identidades do grupo social anteriormente discriminado.

Honneth (2003), afirma que toda a luta por reconhecimento tem início nas experiências vivenciadas por sujeitos ou grupos sociais que envolvem situações de desrespeito, se constituindo como fonte emotiva e cognitiva de resistência social e de levantes coletivos. A primeira forma de desrespeito apresentada por Honneth se refere ao que toca a camada da integridade corporal de uma pessoa ou “morte psíquica”. Nessa experiência de desrespeito são tiradas violentamente de um ser humano todas as

possibilidades da livre disposição sobre o seu corpo e representam a espécie mais elementar de desrespeito social. Os maus tratos físicos são responsáveis pela perda da confiança em si mesmo, que foi conquistada através do amor e da capacidade de empoderamento do seu próprio corpo.

Esta forma de desrespeito afeta também a confiança na fidedignidade do mundo social. Não podemos deixar de ressaltar que esta forma de desrespeito pode encontrar nas relações de trabalho, estabelecidas nas zonas rurais das pequenas e médias cidades, pois o agricultor deixa de dominar sua força de trabalho e passa a ser arrendado por grandes proprietários de terra, para poder sobreviver. Esta forma de violência silenciosa de não dominação do seu corpo (força de trabalho) contribuir para a perda da confiança deste trabalhador em si e na sua condição de reverter esta situação.

Deve-se levar sempre em consideração que para Honneth (2003), uma luta só pode ser social a partir do momento em que ela se generaliza para além das intenções individuais, tornando-se base para um movimento coletivo. Porém, ressalta as necessidades destes movimentos nascerem sempre em decorrência de lutas por questões ligadas a necessidades econômicas ou ligadas a questões de reconhecimento por parte do outro.

A segunda forma de desrespeito apresentada por Honneth (2003), se refere a forma coletiva de privação de direitos, designada como “morte social”. Neste caso a exclusão social se apresenta na negação da possibilidade de pretensões jurídicas socialmente, ou seja, do sujeito ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral. Esse direito é negado, quando uma pessoa, ou grupo social não pode se relacionar em pé de igualdade com outros sujeitos sociais.

O último tipo de desrespeito apresentado por Honneth se refere a negação do valor social dos indivíduos ou grupos. A forma como a sociedade degrada algumas formas de vida ou modos de crenças, considerando-as de menor valor ou deficientes, interfere nas condições dos sujeitos desses grupos atribuem um valor social as suas próprias capacidades (vexação).

Segundo Honneth (2003), as experiências de desrespeito e negação de reconhecimento sofridas pelo sujeito contribuem para o sofrimento humano de duas formas distintas: a psicológica e a física, uma vez que uma influencia a outra. Lutar por

reconhecimento, através de ações de resistência política, pode significar a base motivacional para superação das situações de desrespeito, vergonha e humilhação.

É através do currículo que se materializa nas escolas as ações pedagógicas e estas por sua vez, contribuem para a formação da identidade e o reconhecimento dos educandos. O não reconhecimento dos saberes e das práticas sociais no currículo tem resultado no desperdício da experiência social dos(as) educandos(as), dos(as) educadores(as) e da comunidade nas propostas educacionais (SANTOS, 2006). Por isso, investigar como a política educacional orientadora da construção da BNCC contribui através dos objetivos de aprendizagens para a formação da identidade e o reconhecimento dos educandos se faz necessário para uma nova organização curricular que possibilite uma transformação e a consolidação da justiça social.

A análise desta política educacional constitutiva da BNCC utilizou-se da “abordagem do ciclo de políticas” proposto por Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994a). Para Mainardes(2006), a importância da análise de políticas educacionais através desta abordagem, que já é utilizada em diversos países, se justifica, uma vez que “destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro nas análises da políticas educacionais” (p.49). Por isso, esta abordagem se caracteriza como mais próximas das análises que se pretende realizar na política educacional que constituiu a BNCC. Pois, os sujeitos que sofrerão a ação da política educacional serão incluídos na análise do processo da prática e será possível “identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p.50). E, justamente, através dos discursos poder-se-á identificar as identidades que estão se constituídos e as possibilidade de reconhecimento e de justiça social.

A abordagem do “ciclo de políticas” proposto por Ball e colaboradores (1992), é constituído por três contextos principais: o contexto da influencia, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Adverte-se que estes contextos não apresentam dimensão temporal e lineares, apresentando, em cada um deles disputas e embates.

O primeiro contexto da influencia refere-se a conjuntura onde normalmente as políticas públicas se iniciam. Seus atores principais são “as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (MAINARDES, 2006, p.51). Os conceitos discutidos neste contexto adquirem legitimidade e formam a base para a política. Neste contexto encontram-se os atores políticos nacionais e internacionais que influenciarão a constituição da política. Para Akkari (2011) os principais atores políticos internacionais que atuam na educação do Brasil são o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e o Fundo Monetário Internacional.

Akkari(2011) destaca, ainda, que existiu no Brasil na última década “a internacionalização das políticas educacionais que resultou na disseminação de novos paradigmas e conceitos que supostamente dariam maior eficácia às políticas educacionais” (p.17). Para este autor as instituições internacionais formaram um tripé que influenciará as políticas educacionais de diversos países: a descentralização, a diferenciação do ensino nas séries finais do Ensino Fundamental e a livre escolha das escolas públicas e privadas. Estas influências internacionais podem ocorrer de duas formas: “por meio do fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de ideias; o processo de empréstimos de políticas e os grupos políticos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico” ou por meio do “patrocínio e ou imposição de algumas soluções oferecidas e recomendadas por agencias multilaterais”(MAINARDES, 2006, p.52).

O segundo refere-se ao contexto da produção do texto e está articulada com a linguagem do interesse público mais geral e representam a política propriamente dita. São formados pelos textos legais oficiais e pelos textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Destaca-se que estes textos “são o resultado de disputas e acordos” (MAINARDES, 2006, p.52), pois representam as disputas estabelecidas nas arenas onde os documentos foram constituídos. A implementação destes textos respondem de maneira diversas nos contextos reais. Suas consequências são vivenciadas dentro do próximo contexto que é o da prática.

Para Ball e Bowe (1992) é no contexto da prática que a política poderá ser recriada e reinterpretada, produzindo efeitos e consequências que poderão alterar

significativamente a política original. Enfatizam, os autores, que as políticas não são “implementadas” simplesmente e sim, ao interagirem com os sujeitos que apresentam diferentes histórias, experiências, valores, propósitos e interesses diversos, estas sofrem interpretações diferentes. Os professores, gestores, comunidade escolar, alunos interpretam as políticas e estas podem sofrer desvios que estão fora do controle dos autores dos textos.

Em 1994, Ball expandiu o ciclo de políticas acrescentando o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. No contexto dos resultados as preocupações principais são com questões de justiça social, igualdade e liberdade individual. Por isso, deverão ser analisadas a partir dos impactos e das interações com a realidade existente.

O último contexto envolve a estratégia política compreendida como “a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou produzidas pela política investigada”(MAINARDES, 2006, p.55). Por isso, compreender como a política educacional que constituiu a BNCC contribuirá para a formação de identidades e o reconhecimento de educandos condiz com a indicação de Ball(1994), ao destacar ser este um componente essencial da pesquisa social crítica.

Ressalta-se que estudos estão sendo efetivados sobre a constituição da BNCC a partir do ciclo de políticas proposto por Ball e colaboradores (1992), a constituição de identidades (HALL, 2011) e o reconhecimento social (HONNETH, 2003) de educandos da Educação Básica, por membros do grupo de pesquisa a qual pertencemos. Porém, ainda necessita-se de maiores aprofundamentos. Seguem abaixo, as reflexões sobre a BNCC e as perspectivas iniciais para a Educação infantil.

### **3. A Educação Infantil na BNCC**

A BNCC é um documento de referencia e orientação de formulações de currículos para a educação básica, no contexto da educação infantil o currículo poderá ser estruturado, observando o que diz o parecer CNE/CEB n.º 20/2009, “em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz”, (Brasil, 2009, p. 16).

A proposta de campos de experiências na organização do currículo da educação infantil é um avanço fundamental para romper com a fragmentação do saber valorizado e sistematizado pela sociedade ao longo da história. Nos campos de experiências, todas as diferentes maneiras de elaborar saberes e experimentar o mundo da vida articula-se com o conjunto complexo do conhecimento já sistematizado pela humanidade.

A BNCC, no campo da política pública nacional da educação básica é uma referência importante que “avança em relação a documentos normativos anteriores ao definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos quais todas as” pessoas, em idade ou fora da idade, devem ter acesso enquanto um direito constitucional. Na educação infantil, a BNCC tem sua estrutura fundamentada em princípios éticos, políticos e estéticos como elementos norteadores dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em todas as etapas de escolarização esses direitos orientam a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das propostas curriculares. Os direitos e objetivos constituem um conjunto de intencionalidades educacionais para a educação básica.

Na educação infantil, a BNCC aponta os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com base em “cinco princípios de ações que orientam os processos de aprendizagem e desenvolvimento, dadas as características dos bebês e crianças”, que de acordo com o previsto nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são: CONVIVER, BRINCAR, PARTICIPAR, EXPLORAR, EXPRESSAR e CONHECER-SE. Partindo desses princípios são definidos cinco eixos que irão materializar-se em cinco campos de experiências. Nesses campos de experiências, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, em cada uma das três fases da educação infantil, dão origem as inúmeras práticas pedagógicas. Portanto, os campos de experiências são espaços de vivências, aprendizagens e construção de novos saberes.

Nesse sentido, o referido documento reforça que a organização do currículo na educação infantil, por força das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), será estruturada por meio de campos de experiências configurados como espaços concretos onde a vida acontece. Um contexto de experimentação no qual a criança aprende e se desenvolve por meio de suas vivências.

Afinal, na proposição do documento o que é um campo de experiência? É um modo de organização curricular específico da educação infantil. Uma maneira de estruturar o currículo o mais próximo possível da vida concreta das crianças, “Por isso, os campos de experiências acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural”, (BRASIL, 2016, p. 63).

Os campos de experiências são espaços e situações nos quais as experimentações infantis acontecem. Onde a criança aprende e se desenvolve no seu contexto próprio de vida que materializa suas experiências e seus saberes em “conexão viva” com os saberes e conhecimentos sistematizados. Nesse sentido, o documento aponta as interações e brincadeiras como seus eixos norteadores. Proposição pedagógica já referendada no artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2013. p.99): “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”.

Enquanto estrutura de organização do currículo na educação infantil os campos de experiências constituem um avanço significativo do ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança. A BNCC na sua proposta de orientação curricular para as unidades de educação infantil apresenta cinco campos de experiências:

O eu, o outro e o nós;

Corpo, gestos e movimentos;

Traços, sons, cores e imagens;

Escuta, fala, linguagem e pensamento;

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em cada um desses campos deve ser assegurado as crianças por meio de interações e brincadeiras, oportunidades de relacionarem-se com novas situações, a manipulação de novos objetos e o convívio com diferentes pessoas. Nesses campos, os saberes selecionados pela cultura são apropriados pelas crianças no contexto concreto de suas experiências e suas visões de mundo.

A concepção de campos de experiências enquanto estrutura organizadora do currículo da educação infantil promove a ampliação das proposições já mencionadas

nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1996), cuja à articulação já configura uma concepção de criança e infância que sinaliza para um currículo na educação infantil a partir da organização de âmbitos experienciais mais gerais denominados de: formação pessoal e social e conhecimento de mundo. O primeiro abarca o eixo de trabalho: identidade e autonomia, o segundo está estruturado em seis eixos de trabalho: movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

A diferenciação dessa proposição para os campos de experiências configura-se exatamente na compreensão dos modos de ser das crianças como constituintes de relações que passam a materializar a formulação curricular para a infância

os campos de experiências não estão centrados apenas na criança, tampouco no/a professor/a, mas nas relações que ocorrem entre as crianças, o/a professor/a, os familiares, a comunidade, os saberes, as linguagens, o conhecimento, o mundo. (BNCC, 2016,p.64)

Sendo assim, a BNCC afirma sua concepção de currículo fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, no seu art. 3º que estabelece:

O currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científica e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (2010).

Nessa perspectiva, a criança, seus saberes e experiências passam a ser o centro do processo educativo, o foco absoluto do currículo. A escolha por campos de experiências parte da concepção de que a criança é um sujeito histórico e social. Assim, a criança não é uma tábula rasa e muito menos um ser pronto e acabado. Dizer que a criança é um sujeito histórico e social significa apontar para o fato de que ela é um ser dinâmico e ao longo do tempo passa por diferentes transformações. Como um ser social ela é um sujeito que, vivendo e interagindo por meio da brincadeira em sociedade constrói sua subjetividade, suas identidades. Nesse contexto, surge a criança como um ser de direitos. Direito a educação, a saúde, a cultura, enfim; direito a vida com dignidade.

Concebendo as crianças como sujeitos dinâmicos e ativos, o currículo organizado em campos de experiências parte do pressuposto que “O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”, (VIGOTSKI, 2007, p.94). Aqui fica claro que as crianças, ao chegarem à unidade de educação infantil, com suas experiências e saberes já trazem consigo um conjunto enorme de aprendizagens e desenvolvimentos. A riqueza teórica dos campos de experiências é justamente valorizar ao máximo as experiências e os saberes das crianças como ponto de partida da práxis pedagógica.

Os campos de experiências constituem situações concretas do cotidiano da criança. Essa é a ideia básica, reproduzir com fidelidade o espaço da experiência vivida pela criança. Os campos estão fundamentados na ideia de que as crianças e suas experiências no mundo e com o mundo constituem “uma conexão viva”, ou seja, suas vidas não estão separadas de suas experiências vividas enquanto seres encarnados de experiência histórica e social. Portanto, do ponto de vista teórico é fundamental destacar que “um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”, (Vigotski, 2007, p.103).

Nessa perspectiva, os campos apresentam possibilidade para a criança, por meio da experiência viva e do contato com o outro, aprender e desenvolver-se integralmente em diferentes situações e em condições variadas. Essa perspectiva tem na abordagem de ensino concebida por Malaguzzi (p.72) uma referência de instituição escolar para as crianças pequenas, “pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vida e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças”.

Um dos direitos fundamentais da criança enquanto sujeito histórico e social é a educação pública, gratuita e de qualidade; Isto é, o direito de aprender e de se desenvolver de maneira lúdica, democrática e solidária. Se compreendermos que os Campos de experiências são possibilidades para uma formação que concebe o espaço

escolar como um organismo vivo, estaremos nesse sentido, buscando operacionalizar com um currículo em constante transformação porque estaremos buscando na criança sua permanente constituição. Para Malaguzzi (p.101/102):

O que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações. As certezas fazem com que entendamos e tentemos entender. Desejamos estudar se a aprendizagem possui seu próprio fluxo, tempo e lugar; como a aprendizagem pode ser preparada, que habilidades e esquemas cognitivos valem a pena apoiar, como oferecer palavras, gráficos, pensamento lógico, linguagem corporal, linguagem simbólica, fantasia, narrativa e argumentação; como brincar; como fingir; como as amizades se formam e se dissipam; como a identidade individual e de grupo se desenvolve; e como emergem as diferenças e similaridades.

Corroborando com essa perspectiva construtiva apontada pelo autor, os campos de experiências enquanto estruturas curriculares que atravessam todas as áreas do conhecimento em total interação com as experiências e os saberes das crianças, viabilizam um protagonismo educacional estabelecido pelo encontro entre sujeitos, que em diferentes funções sociais no interior da escola exercem uma identidade mais autônoma. Ao professor é conferida autonomia intelectual de formulação curricular. À criança é conferida a possibilidade de estabelecer relações mais autônomas referente ao conhecimento e sua produção nos contextos experimentais de formação na construção de sua identidade. Nesse sentido, os saberes, os hábitos e os comportamentos interagem com os saberes da cultura sistematizada constituindo uma unidade epistemológica.

## 5 Considerações

Enfatiza-se que a compreensão destes campos de experiências propostos pela BNCC, precisa de aprofundamento por parte daqueles que o mediam na instituição escolar, ou seja, o professor. Por isso, a formação continuada e a valorização do magistério deverão ser prioritárias nas políticas educacionais do país, principalmente agora com a possibilidade de implantação desta base nacional. Propor mudanças estruturais no currículo escolar sem uma forte e sólida mudança na forma de conceber o fazer docente conduzirão os esforços por melhorias na educação ao fracasso. É preciso

pensar a escola em sua completude: currículo, ensino, gestão, docência, comunidade escolar.

As reflexões sobre a construção de identidades e o reconhecimento dos educandos a partir da elaboração da BNCC, podem ser considerada inicial, por não termos ainda a versão do documento que será implementado por escolas de todo o país após sua aprovação. Como também, ressalta-se que só foi possível analisar o primeiro contexto proposto por Ball e colaboradores (1992) no seu ciclo de políticas, ou seja o contexto da influencia, visto que as discussões ainda estão na fase de acréscimos e mudanças das redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de ideias, principalmente a mudança no governo federal recentemente.

Como vimos, as discussões sobre a BNCC são recentes e estamos ainda em processo de consolidação e aprofundamento sobre a real necessidade de uma BNCC. Por isso, há necessidade de mais estudos sobre o tema que contribuirá para uma reflexão mais aprofundada sobre as condições necessárias para uma escola pública de qualidade que promova a construção de identidades emancipadas e o reconhecimento social de todos os educandos que tiverem acesso a educação.

#### *NATIONAL CURRICULUM COMMON BASE: PROSPECTS FOR THE FORMATION OF IDENTITY AND RECOGNITION*

#### Abstract

*This work has as study object the Common National Base Curriculum (BNCC) and the prospects for contributions to the formation of identity and recognition of students from the Early Childhood Education. Their goal was to analyze how the second version of this document oportunizará the construction of identities (HALL, 2011)) and recognition (HONNETH, 2003) social. After reflections and relations between the authors surveyed the established categories and BNCC it appears that this curriculum document in preparation presents for Early Childhood Education learning objectives and fields of experience that may promote the construction of autonomous identities in children of this school phase. However, its full development will only be possible to parallel the implementation of this document by the public schools in the country, other measures can be implemented, such as improving the infrastructure of all schools and profound changes in the initial and continuing training of basic education educators.*

Keywords: Curriculum. Identities. Recognition.

#### Referências

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

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.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S.J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993a.

BALL, Stephen J. *Education Plc: understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2007.

BALL, Stephen J. *The education debate*. Bristol, UK: The Policy Press University of Bristol, 2008.

BALL, Stephen J. *Global Education Inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2012.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF., Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB 04/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 29 jan. 1998a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 02/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF., Diário Oficial da União, 8 abr. 1998b.

\_\_\_\_\_. Resolução MEC/CNE 04/2010, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB 20/9009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 11 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular. 2. Versão. Abril, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> Acesso em: 15 de agosto de 2016.

BOURDIEU, Pierre. & PASSERON, Jean.-Claude . La comparabilité des systèmes enseignement. In **Education, Développement et Démocratie** [Castel, R. & Passeron, J.-C., eds.]. Paris: Mouton, p. 2133, 1967.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

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. Editora Cortez. 2015.

GABRIEL, Carmem Tereza. 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.

GIDDENS, A. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GIDDENS, Antony. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Tradução de Vera Joscelyne. Petropolis, Rj, vazes, 2008.

HADDAD, W. D. **Le processus de planification ET de formulation dês politiques d'éducation: théorie et pratiques**. Paris, Unesco, 1995. Acesso em 8 de agosto de 2016. [http://www.unesco.org/education/pdf/11\\_200.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/11_200.pdf)

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**. Editora 34, 1ª edição, São Paulo, 2003.

LIMA, Iana Gomes de; SANTOS, Graziella Souza dos. Resenha Crítica – Políticas Educacionais: questões e dilemas. **Currículo sem Fronteiras**. V.12, n.1, p.292-305, jan/abr, 2012.

LIMAVERDE, Patricia. **Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo**. Terceiro Incluído –IESA–UFG, v.5, n.1, Jan./Jun., p. 78-97, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 13, n.3, p.392-410, set./dez., 2013.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986

MACEDO, Elizabeth. BASE NACIONAL COMUM PARA CURRÍCULOS: direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 .

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. IN:CAROLYN, Edwards. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. Porto alegre: Artmed, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. “Currículo, conhecimento e cultura”. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. p.83-111, 2006.

OLIVEIRA, Giselle Abreu; PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz. Análise de limitações e possibilidades para as pesquisa sobre políticas educacionais, considerando as abordagens positivista, fenomenológica e materialista dialética. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.9, n.2, p.419-441, jul/dez. 2014.

ROSA, Sanny Silva. Entrevista com Stephen J. Ball - Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação** v.18, n.53, p.457-466, abr.-jun, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 05/09/2016

Aprovado em: 10/12/216