



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIANE TAÍS MELO DE OLIVEIRA

**UM OLHAR SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: os
posicionamentos das associações educacionais nacionais**

CARUARU

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIANE TAÍS MELO DE OLIVEIRA

**UM OLHAR SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: os
posicionamentos das associações educacionais nacionais**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE,
Centro Acadêmico do Agreste, na modalidade
de artigo científico, como requisito para a
obtenção do grau de bacharel/licenciada em
Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Orientador(a): Janssen Felipe da Silva

CARUARU

2022

Um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular: os posicionamentos das associações educacionais nacionais

Mariane Taís Melo de Oliveira¹

Janssen Felipe da Silva²

RESUMO

Este artigo é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Este trabalho propõe analisar os posicionamentos das associações educacionais nacionais ao que concerne à Base Nacional Comum Curricular. O estudo teve como campo empírico as notas e os documentos das associações educacionais brasileiras publicadas em seus sites oficiais. A pesquisa teve como objetivo geral: compreender a posição política e pedagógica que as associações educacionais brasileiras possuem em relação à Base Nacional Comum Curricular; diante disso, foram tomados como objetivos específicos: a) identificar as críticas políticas realizadas pelas associações sobre a Base Nacional Comum Curricular; e b) Entender as críticas pedagógicas apontadas pelas associações sobre a BNCC. O percurso metodológico seguiu o viés qualitativo, de cunho exploratório, com base no método do Caso Alargado, de Boaventura de Souza Santos. Como resultado, compreende-se que as associações educacionais nacionais se posicionam contrariamente a elaboração e implantação da BNCC, tendo em vista seu caráter alienante, homogêneo, tecnicista, neoliberal, limitante, com características da cultura europeia, branca, masculina e heterossexual. Assim, faz-se a necessidade da discussão da temática no campo inicial de formação docente e na formação continuada, além dos âmbitos políticos, econômicos, sociais e culturais que são diretamente afetados pelo currículo escolar.

Palavras chaves: Teorias Curriculares; BNCC; Associações Educacionais Nacionais.

DATA DE APROVAÇÃO: 03 de novembro de 2022.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se dá a partir do estudo e da análise dos posicionamentos políticos e pedagógicos das associações educacionais nacionais sobre a Base Nacional Comum Curricular, em decorrência da apresentação e defesa da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste.

O currículo escolar é tudo aquilo que o aluno estuda e tudo aquilo que o professor ensina, o currículo escolar é o principal norteador do processo de ensino e aprendizagem; podendo este ser subdividido em: formal ou oculto. Neste trabalho iremos dar destaque ao currículo formal, o qual encontramos de forma explícita na escola, sendo este o que direciona todo o conhecimento que deve ser construído durante o ano letivo. No Brasil, temos a Base

¹ Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. E-mail: mariane.tais@ufpe.br

² Professor Associado IV da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. E-mail: Janssen.silva@ufpe.br

Nacional Comum Curricular (BNCC) que vem exercer essa função, o qual coloca conteúdos, aprendizagens e habilidades que devem ser desenvolvidas a cada etapa escolar, de maneira que ao final do ano letivo a criança tenha alcançado todos os objetivos almejados.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que tem por objetivo à definição do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que são consideradas essenciais no desenvolver de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. A mesma é definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como instrumento norteador dos currículos dos sistemas e das redes de ensino da educação básica, instituições públicas e privadas que atendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em todo o país.

Antes de ser homologada decididamente, a Base passou por três versões até chegar a sua versão final, a qual temos acesso hoje em todas as escolas que ofertam a educação básica. Ao ser homologada, no dia 20 de dezembro de 2017, os professores começaram a se debruçar sobre a mesma e a debater sobre a inferência que esta causa durante o processo de formação docente e no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Logo, as associações educacionais nacionais não sonegaram em se posicionar em relação à implantação desta Base.

Partindo dessa questão, refletimos na implantação da Base para todo o país, de forma que todas as crianças brasileiras alcancem todos os objetivos ali propostos, para que assim a mesma possa passar para a próxima etapa de escolarização. Com base nas leituras e nas discussões que tivemos durante nosso processo de formação acadêmica, em disciplinas que abordavam diretamente sobre o impacto da BNCC em nossa formação e na constituição dos currículos escolares, como foi o caso da disciplina de Currículos e Programas³, nos levou a inquietação sobre a exclusão e a limitação que a BNCC causa na educação, tendo em vista que a mesma desconsidera as especificidades e as singularidades de cada sujeito, e de cada região do país, tornando assim o currículo escolar algo engessado e excludente.

Ao tomarmos ciência da multiculturalidade e das diversidades existentes em nossa pátria, temos que compreender que o currículo escolar é múltiplo e diverso, algo que está em movimento e em constante mudança, pois como vai mudando a forma da sociedade se relacionar entre si e com as suas culturas, muda-se também a necessidade de compreender e debater sobre o mundo que nos cerca. Ressaltamos também a nossa discussão ao que tange as

³ Componente Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Ministrada pelo Professor Doutor Janssen Felipe da Silva, possui como objetivos compreender as perspectivas teóricas do currículo; analisar a trajetória histórica e política do currículo no Brasil; Relacionar as perspectivas teóricas do currículo com a realidade brasileira.

especificidades de cada escola, visto que cada instituição se difere da outra, seja tanto em relação ao espaço geográfico em que se encontra localizada, como também no próprio corpo que constitui a escola, desde os sujeitos partícipes quanto às culturas ali presentes.

Nossa pesquisa está situada em um cenário atípico, tendo em vista que estamos vivenciando um pós-cenário pandêmico em decorrência ao COVID-19 (Sars-CoV-2), o qual alterou de forma intensa e abrupta todos os setores da sociedade, visto que é necessário o distanciamento social, além de várias medidas preventivas para a não contaminação do vírus. Essa pandemia se iniciou na cidade de Wuhan, na China, por volta do dia 31/12/2019 e se disseminou ligeiramente para toda a população local, o vírus tem como hospedeiros algumas espécies de morcegos e o pangolim, sendo este último consumido como alimento em algumas regiões da China.

O vírus Sars-CoV-2 sofreu algumas mutações e surgiram novas cepas ainda mais fatais, que atingem diretamente todos os sistemas do corpo humano. As medidas preventivas tornaram-se cada vez mais rígidas e entramos em *lockdown*, no qual a primazia é o distanciamento social, o uso constante de máscaras, álcool em gel e a higienização das mãos com água e sabão. Todos os cenários políticos, econômicos e sociais sofreram diretamente com todo esse contexto, principalmente a educação, que passou a funcionar de maneira remota, com o auxílio de aparatos tecnológicos.

Não obstante, a todo esse cenário desesperador e atípico, os profissionais da educação e os alunos precisaram se adaptar e se reinventar em meio ao que era acessível, tomando ciência da desigualdade social e econômica em que o Brasil se encontra, a qual considerável percentual da população ainda não tem acesso à tecnologia e ficou impossibilitada de dar continuidade aos estudos. As demandas advindas das secretarias de educação ainda eram avassaladoras, principalmente no cumprimento das habilidades e dos conteúdos presentes na Base Nacional Comum Curricular.

Atentos a isso, pesquisamos qual a posição política e pedagógica que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Brasileira de Currículos (ABdC) têm ao que concerne a Base Nacional Comum Curricular.

Como relevância pessoal da pesquisa justificamos a necessidade dessa discussão estar sempre presente no processo formativo e de atuação, para que através de diálogos e análises sobre a temática do currículo e da BNCC se façam cada vez mais significativas na formação

de profissionais docentes, além do conhecimento e do sentimento de pertencimento da própria sociedade na construção do seu conhecimento, considerando suas singularidades. A escolha da temática se deu devido às inquietações surgidas no decorrer do componente curricular Currículos e Programas, durante a formação acadêmica no curso de licenciatura em Pedagogia; na qual as discussões em sala levaram a nos indagar sobre como se constitui o currículo escolar das escolas brasileiras.

Socialmente percebemos a necessidade de construir um conhecimento sobre o que é o currículo escolar e como a Base Nacional Comum Curricular vem interferir na autonomia das instituições escolares de construir seu próprio currículo, voltado às suas necessidades e especificidades. Como relevância acadêmica, compreendemos que durante a formação do profissional, ainda no ensino superior, durante a graduação do mesmo, deve ser estudada e aprofundada a base política e pedagógica da BNCC, na busca de pesquisas que apontem os posicionamentos das associações educacionais brasileiras com relação à Base. Pois, ao irmos às escolas precisamos cumprir com os objetivos e as habilidades propostas pela mesma.

Com isso, tomamos como pressuposto que as críticas envoltas a BNCC por parte das associações educacionais brasileiras: a falta de autonomia profissional; o caráter excludente e neoliberal; e a limitação de habilidades e conteúdos que devem ser abordados na Educação Básica.

Diante do exposto, tomamos como **questão problema** do nosso trabalho: “Qual é a posição política e pedagógica que as associações educacionais brasileiras possuem em relação à Base Nacional Comum Curricular?”

Como **objetivo geral** elencamos: compreender a posição política e pedagógica que as associações educacionais brasileiras possuem em relação à Base Nacional Comum Curricular.

Como **objetivos específicos**, pontuamos:

- Identificar as críticas políticas realizadas pelas associações sobre a Base Nacional Comum Curricular;
- Analisar as críticas pedagógicas apontadas pelas associações sobre a BNCC.

2 TEORIAS E POLÍTICAS CURRICULARES

Neste tópico trazemos inicialmente uma discussão das terminologias “currículo” e “teoria”, sendo este segundo termo, o qual pode ser substituído/compreendido por “discursos”; aqui concebemos o currículo como um conjunto de políticas e ações culturais, sociais, étnicas, raciais, sexuais e econômicas que são diretamente ligadas com a questão de

poder, poder este que define o que vem ser ensinado enquanto conhecimento válido e superior aos demais conhecimentos, tensão esta que vem ser discutida adiante.

Para além dessa discussão, trazemos considerações embasadas em estudiosos e teóricos que estudam o currículo, na busca de destacar a forma que estes compreendem as Teorias Curriculares e como elas interferem no currículo escolar, tendo em vista que há três teorias, sendo essas: as Teorias Tradicionais, as Teorias Críticas e as Teorias Pós-Críticas. Com base na discussão do que cada uma dessas teorias aponta, adentramos no contexto das Políticas Curriculares, que se encontram intrínsecas nas Políticas Educacionais.

2.1 Teorias Curriculares ou Discussões Curriculares?: uma reflexão para além dos conceitos

Para uma melhor compreensão das concepções e ideologias abordadas nesse trabalho, iniciamos com uma breve apresentação acerca das terminologias que serão aqui discutidas, com ênfase nos conceitos de “teoria”, de “currículo”, além de “discussões”. Com base nessa apresentação, traremos a concepção do que vêm a ser uma Teoria Curricular, e se podemos entender essas teorias como discussões curriculares.

Inicialmente, pontuamos que o termo “teoria” advém do grego *theoria* que significa observar ou examinar. Com o passar do tempo, a nomenclatura passou a designar o conjunto de ideias, termo este que serve de base geral para a interpretação de determinadas temáticas presentes na realidade, ou até mesmo, algo de difícil concretização, como uma hipótese. Mas vale ressaltarmos que a teoria apesar de seu significado limitado, não é algo estático e acabado, ela vem sendo conceituada de maneiras diversas conforme a evolução e as interpretações da sociedade.

Nessa mesma perspectiva, adentramos no termo “currículo”, que apesar de possuir um significado científico também limitado, este varia conforme os momentos, as funções e os conceitos utilizados nas diversas perspectivas; o currículo não possui definições únicas e acabadas, a compreensão da terminologia vai sendo alterada segundo as discussões e as teorias em que esta se encontra relacionada, como nos afirma Melo (2011)

Apesar de não encontrarmos definições unívocas e literais do que se entende por currículo, percebemos que, ao longo do tempo, estudos e discussões no meio educacional fazem surgirem diferentes entendimentos sobre o mesmo. Essas concepções dão origem a diferentes teorias, enfatizando principalmente as questões sociais imbricadas no currículo, além de apresentarem os avanços que se originam desses estudos e discussões”. (2011, p. 83)

Com base nessa reflexão, Schmidt (2003) também compartilha da mesma compreensão da vasta dimensão do que é o currículo, considerando que este vai variar a partir

de diversas concepções e valores, sendo assim não podemos conceituar de forma única e específica o que vem a ser o que currículo, pois

[...] não existe a mais nova ou a melhor definição de currículo, porque uma vez que implica uma posição de valor, tal definição vai ser melhor para um grupo que opta por determinados valores; o que pode ser a melhor definição para se trabalhar em um determinado grupo, por que ele fez opções, pode não ser válido para outro grupo, porque ele fez outras opções. (SCHMIDT, 2003, p. 68)

Sendo assim, afirmamos que o entendimento de currículo pode variar de grupo para grupo, indo de acordo com suas especificidades e necessidades, adaptando e interpretando os conhecimentos conforme as realidades e as experiências vividas pelo grupo, ressaltando os contextos culturais, econômicos, políticos e sociais que atende.

Ademais, voltando para o significado científico que se encontra envolto da palavra “currículo”, ela deriva do latim *curriculum*, que significa corrida, ação de se movimentar rapidamente. Ao se correlacionar com outros termos, a concepção do conceito de currículo vai sendo diversificada, e compreendida de outras maneiras.

Tendo em vista que nosso trabalho é voltado para o âmbito educacional, iremos trabalhar com base nas Teorias Curriculares, que ao tentar interpretar esses dois termos juntos, dialogando entre si, compreendemos que as teorias curriculares seriam algo mais centrado na observação de uma corrida, ou de algo que se movimenta rapidamente. Entretanto, nos questionamos: que corrida seria essa? Seria uma corrida de conhecimentos? Uma corrida de conteúdos que devem ser aprendidos em um prazo de tempo rápido e pré-estabelecido? O que seriam essas Teorias Curriculares?

Com base nesses questionamentos, refletimos e compreendemos que o conhecimento não é algo dado em um determinado prazo cronológico, mas algo que é construído, com variadas perspectivas e experiências, no qual devem ser considerados os contextos em que os sujeitos aprendizes estão inseridos e de como estes conhecimentos influenciarão em sua formação estudantil e na construção de identidade social, política, econômica, racial, étnica e sexual, para que assim se torne algo significativo e emancipador.

Trazemos Santos (2017) ao nos reafirmar a importância desses fatores na constituição e na construção do currículo escolar, ao dizer que “[...] o currículo é constituído através de fatores que direcionam a aproximação com a realidade a ser materializada, estes fatores são de distintas ordens, a saber: a) epistemológicas; b) políticas; c) econômicas; d) ideológicas; e) técnicas; f) estéticas e g) históricas”. (2017, p. 96)

As Teorias Curriculares viriam a ser instrumentos que examinam como se dá a “corrida” de conteúdos e disciplinas dentro do cenário escolar em um prazo de tempo

delimitado. Então, com base nessa discussão, Silva (2007) nos leva a refletir se o uso do termo “discussão” não seria mais adequado para se tratar de algo tão específico e importante, como é a temática da educação, dos conhecimentos e dos componentes curriculares. Ao procurar o significado da palavra “discussão”, tomamos conhecimento que esta se deriva do latim *discussio*, que se refere à ação de examinar, contestar e de opor a outra coisa ou pessoa.

Logo, compartilhamos do mesmo pensamento de Silva (2007), que a abordagem dessa temática deveria ser renomeada como Discussões Curriculares, tendo em vista que as concepções abordadas possuem essa característica de análise e contestação umas das outras, na busca de trazer novas considerações e interpretações. Todavia, o uso dos termos Teorias Curriculares foi bastante difundida entre estudiosos e pesquisadores, por isso optamos a continuar mantendo essa terminologia, mesmo compreendendo suas limitações.

Para um melhor aprofundamento e compreensão do que se entende dessas Teorias Curriculares e de como elas interferem diretamente na nossa sociedade atual e na nossa educação, iremos apresentar as três teorias existentes até o momento: a Teoria Tradicional, a Teoria Crítica e a Teoria Pós-Crítica. Traremos um percurso histórico e social de como estas teorias foram difundidas no âmbito educacional, quais estudiosos e pesquisadores vêm abordando e defendendo seus ideais de forma que coincidam com os aspectos vivenciados no período em que tais teorias e discussões foram surgindo.

2.2 As Teorias Curriculares e suas significações para a compreensão do currículo escolar

As pesquisas sobre o currículo voltado para o âmbito educacional como campo especializado de estudos iniciaram apenas em 1918, nos Estados Unidos da América, possuindo como marco histórico o livro de Bobbit, *The Curriculum*, que possuía uma visão conservadora com relação à educação, onde esta era vista como um caminho para atender aos resultados esperados da sociedade capitalista, tendo em vista que o capitalismo estava em ascensão social em decorrência das duas grandes guerras mundiais.

Bobbit possuía uma compreensão de que a escola se assemelhava a uma empresa, onde é necessário mostrar eficiência na busca de alcançar resultados quantitativos, desconsiderando a forma política, social e cultural do sujeito, sendo este visto como um objeto de mão de obra para o mercado de trabalho. Nesta educação proposta por Bobbit, ele tinha uma vertente que parecia permitir à educação a se tornar científica, tornando os

estudantes meros reprodutores de técnicas e habilidades delimitadas a cada cargo a ser exercido na indústria, pois como nos diz Silva (2007)

A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de mediação que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas. (2007, p. 24)

Outro estudioso de grande destaque na época foi Ralph Tyler, que consolidou o modelo de currículo descrito por Bobbit, tendo o currículo como algo mecânico, que se limita a uma questão de organização, algo padronizado, o qual é a ênfase das discussões e análises de Tyler, a ideia de organização e desenvolvimento do currículo. Ademais, o autor expande o modelo curricular e inclui a psicologia e as disciplinas acadêmicas, afirmando que os objetivos devem ser definidos e estabelecidos.

Com base nessa perspectiva, John Dewey aponta uma nova vertente ao se definir o currículo, a vertente progressista, que destaca a construção da democracia, dos interesses e das experiências dos alunos, começando a ingressar o estudante enquanto sujeito ativo na construção de sua própria aprendizagem.

No entanto, vale ressaltarmos que o currículo escolar desse período era herdado das “artes liberais”, vindo da Antiguidade Clássica até a educação universitária da Idade Média e do Renascimento, possuindo como disciplinas curriculares o *trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética), tendo como principal objetivo a formação do homem.

Nesse viés, podemos dizer que inicialmente as discussões sobre o currículo enquanto campo de pesquisa especializada foram divididas em duas vertentes: a tecnocrática, que defendia a educação como uma preparação para o trabalho da vida profissional contemporânea, com Bobbit e Tyler como grandes representantes e pensadores deste modelo; e a vertente progressista, a qual se destaca Dewey, que atacava o currículo clássico por se distanciar do que era de interesse das crianças e dos jovens, desconsiderando também suas experiências. Ambos modelos faziam críticas ao currículo clássico, apesar de continuar com uma característica de currículo monocultural, ou seja, que apenas uma cultura é abordada e apresentada, considerando-a única.

Logo, trazemos Santos (2017) para identificarmos as principais concepções referentes à Teoria Tradicional de currículo, onde ela destaca ser uma sociedade predominantemente urbana, industrial e capitalista, com conhecimento neutro, estático, objetivo e aplicável, além de uma educação tecnicista, construindo um sujeito universal, sem saber, passivo.

Nos anos 70, nos Estados Unidos, os modelos técnicos e progressistas começaram a ser contestados com o movimento “reconceptualização do currículo”, que passaram a reivindicar prioridade para a chamada “nova sociologia da educação”, com a frente de Michael Young. Daremos início, então, a discussão sobre a Teoria Crítica, a qual é uma completa inversão dos fundamentos das teorias tradicionais. Segundo Silva (2007)

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (Grifos do autor, 2007, p.30)

Essa concepção teórica crítica sobre currículo é advinda de um processo cronológico da própria teoria educacional crítica. Sendo assim, inicia-se uma nova visão sobre o currículo, vendo este como um espaço de poder, e de acordo com Althusser, a escola vai contribuir para a reprodução da sociedade capitalista, pois esta vem contribuir para o processo de construção social, tanto através das matérias escolares, como também no seu funcionamento.

A partir disso, Bourdie e Passeron vêm afirmando que a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural, no qual a cultura dominante é considerada a cultura, perpetuando o que Silva (2007) chama de “capital cultural”. Por conseguinte, o currículo escolar será baseado nessa cultura dominante, que ocasiona em uma reprodução cultural, logo também em uma reprodução social, o que consideramos e denominamos, parafraseando Silva (2007), de uma pedagogia racional.

Tendo o movimento da reconceptualização do currículo como marco histórico das primeiras discussões sobre a Teoria Crítica, destacamos que esse movimento se originou na I Conferência sobre Currículo, em Nova York, em 1973. O termo reconceptualização ficou bastante limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas das críticas surgidas ao que concernem os modelos tradicionais de currículo. Para uma melhor compreensão, entendemos que a fenomenologia considera as experiências, as vivências e as subjetividades do sujeito, fazendo relação com sua vida cotidiana; a hermenêutica possibilita a múltipla interpretação que tem os textos, tomando ciência dos conjuntos de significados ali presentes; já a autobiografia investiga as formas pelas quais nossas subjetividades e identidades são formadas.

Essa concepção se encontra vinculada contrariamente com a análise marxista, que estuda a reprodução das relações sociais, como já viemos discutindo. Um estudioso que se destaca na crítica neomarxista é Michael Apple, que toma os elementos centrais da crítica marxista da sociedade como ponto de partida de suas discussões; este compreende que o

campo cultural não é um simples reflexo da economia, pois as estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência, pois ela precisa ser conquistada em seu próprio campo.

Apple afirma que “o currículo não é corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento” (SILVA, 2007, p.46), sendo assim podemos entender o currículo como campo de resistência a reprodução cultural e social, que não é um processo tranquilo e garantido, mas algo que merece uma atenção especial. Nesse sentido, asseguramos que Michael Apple contribui significativamente para a politização sobre currículo.

Outro estudioso que se destaca na Teoria Crítica é Henry Giroux, pois o mesmo se mostrava preocupado com a problemática da cultura popular, estabelecendo conexões com as questões pedagógicas e curriculares. Giroux ataca a racionalidade técnica e utilitária presente no currículo tradicional, como também o positivismo das perspectivas dominantes, tendo como grande influência e referência a Escola de Frankfurt. Voltado para a fenomenologia, o pesquisador buscava desenvolver uma pedagogia e um currículo com conteúdos políticos e críticos com relação aos arranjos sociais dominantes.

Logo, começamos a compreender que o currículo passa a ser visto como conceito de emancipação e libertação, baseado em três conceitos centrais: esfera pública, intelectual transformador, e a voz. Diante do exposto, destacamos a importância de discussões e participações da sociedade na construção do currículo, a presença de professores ativos e críticos sobre sua prática, além do papel ativo de participação estudantil. Devemos considerar que Giroux teve grande influência de Paulo Freire, grande educador brasileiro, na construção dessa nova visão do currículo como conceito de emancipação e libertação.

Freire, apesar de não discutir especificamente sobre o currículo escolar, escreveu uma obra de grande implicância para a teorização sobre currículo; o mesmo possui grande influência na pedagogia ao trazer a perspectiva pós-colonialista, problematizando as relações de poder entre os países colonizadores e os colonizados. O educador faz uma crítica a escola tradicional e ao currículo tradicional de caráter verbalista, narrativo e dissertativo, pois o professor é visto como sujeito ativo e o aluno como sujeito passivo, nomeando esse processo de “educação bancária”.

Para além da educação bancária, Freire também conceitua a “educação problematizadora”, onde o conhecimento é sempre intencionado, sempre possui um objetivo que se encontra dirigido a algo/alguém. Esse conhecimento vai ser construído a partir do envolvimento da intercomunicação, intersubjetividade e diálogos, considerando as vivências e os desejos dos estudantes na construção do conteúdo programático; nesse sentido, Freire

prefere o uso do termo “culturas” ao invés de cultura, considerando que a cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano.

No início dos anos 80 a predominância de Paulo Freire no campo educacional foi contestada por Demerval Saviani, através da chamada “pedagogia histórico-crítica” ou “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, pois Saviani separa a educação da política, considerando que são divergentes, onde o conhecimento é o outro do poder; pensamento este sendo contrário aos pensamentos de Freire.

Neste mesmo contexto da Teoria Crítica, se destaca o movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE) na Inglaterra, de Michael Young, que diverge das concepções estadunidenses de sociologia da educação. A sociologia seguia a tradição de pesquisa empírica voltada para os resultados desiguais, produzidos pelo sistema educacional, preocupando-se com o fracasso escolar e a evasão da classe operária; sociologia esta denominada de aritmética.

Já ao nos referir à Nova Sociologia da Educação, nos deparamos com uma crítica ao pensamento voltado para o currículo tradicional, pois a sua tarefa se consiste em colocar categorias curriculares em questão, desnaturalizando-as e mostrando seu caráter histórico, social, contingente e arbitrário, no qual o conhecimento escolar e o currículo são vistos como invenções sociais, lugar de conflitos e disputas.

Esland, baseado na análise fenomenológica, se concentra na forma como o conhecimento é construído intersubjetivamente a partir da relação e da interação entre o professor e o aluno, pois o mesmo argumenta que o conhecimento prévio que os professores possuem de seus alunos interfere diretamente na forma de como irá ser realizado o seu trabalho, organizando o conhecimento a ser construído em “zonas”.

Nesse sentido, a NSE busca um currículo que reflita sobre as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados, auxiliando os sujeitos a se identificarem em sua própria construção social. Diante disso, se desenvolveu uma variedade de perspectivas analíticas e teóricas, como o feminismo, estudos sobre gênero, raça e etnia, estudos culturais, pós-modernismo e pós-estruturalismo.

Um conceito bastante discutido na Teoria Crítica é o “currículo oculto”, conceito este que talvez foi utilizado pela primeira vez por Philip Jackson, em 1968, no livro *Life in classrooms*. Compreendemos que o currículo oculto é tudo aquilo que não está prescrito no currículo escolar, mas se faz presente nas vivências em sala de aula, seja nos comportamentos ensinados, nas análises críticas, nas atitudes, ou seja, naquilo que é considerado bom para o

funcionamento da sociedade, moldando o sujeito conforme o que o capitalismo necessita e exige na formação do sujeito.

Silva (2007) alega que “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (2007, p. 78). Mas, como já citado anteriormente, o currículo oculto vem a ensinar o conformismo, a obediência, o individualismo, comportamentos sociais de tempo e espaço, rituais, regras, regulamentos, normas; e pouco se discute sobre nacionalidade, gênero, sexualidade e raça.

Desse modo, compreendemos que as relações sociais da escola são o que, de fato, constitui o currículo oculto, e torná-lo consciente significa desarmá-lo, ocasionando no enfraquecimento do conceito neoliberalista e tradicional de ver o currículo.

Para finalizar essa discussão trazemos a perspectiva de Santos (2017) ao identificar as concepções com relação à Perspectiva Crítica, pois a autora destaca que nos deparamos com uma sociedade urbana-industrial-capitalista, com um conhecimento interessado, ativo e dialético, a partir de uma educação emancipadora e libertadora, que contribui para a construção de um sujeito ativo e transformador.

Agora, adentramos na discussão acerca da Teoria Pós-Crítica sobre Currículo, que se inicia com a inserção do termo “multiculturalismo” no currículo escolar. Assim como os outros conceitos mencionados anteriormente, o multiculturalismo se encontra intrínseco nas relações de poder, tal como a cultura contemporânea, ele é fundamentalmente ambíguo, podendo ser visto como reivindicação dos grupos sociais dominados, ou como uma solução para os “problemas”.

O multiculturalismo se originou nos Estados Unidos como uma questão educacional ou curricular a partir de posicionamentos dos grupos culturais subordinados de estudantes, que criticavam aquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional.

Silva (2007) traz que “o multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito, a campos especializados como o da Antropologia” (2007, p.86). Mas cabe a nós diferenciarmos o multiculturalismo liberal/humanista, aquele que deixa as relações de poder que estão na base da produção da diferença intactas; do multiculturalismo mais político e crítico, que é aquele que defende a tolerância, o respeito e a convivência harmoniosa entre as culturas.

Na perspectiva mais crítica do multiculturalismo temos a concepção pós-estruturalista, baseada no processo linguístico e discursivo, e temos a perspectiva materialista, inspirada no marxismo. Logo, num currículo multiculturalista crítico, a diferença não é apenas respeitada e tolerada, ela é colocada em questão, o que acarreta em uma negação da sociedade mais conservadora, alegando que as discussões ao que concernem as diferenças vão ser um ataque aos valores da nacionalidade, da família e da herança cultural comum.

Diante do exposto, dá-se início as discussões sobre relações de gênero, onde devemos deixar evidente a diferença entre gênero e sexo, pois o termo “gênero” se refere aos aspectos socialmente construídos durante o processo de identificação sexual. Com isso, o movimento feminista vem alegar que o poder não está relacionado apenas ao capitalismo, mas também ao patriarcado, tendo em vista que o nível de escolarização é diferenciado entre homens e mulheres, o currículo é desigualmente dividido por gênero, além das disciplinas e das próprias profissões.

O currículo tradicional reflete e reproduz os estereótipos da sociedade mais ampla, ou seja, da sociedade masculina; e é nesse contexto que a perspectiva pós-crítica do currículo vem deslocar sua ênfase “do acesso” para “o quê do acesso”. Ademais, a solução não se consiste em simplesmente inverter os papéis sociais, mas na construção de currículos que reflitam nas experiências masculinas tanto quanto nas experiências femininas, incluindo características consideradas desejáveis do ponto de vista humano.

Surge também na teoria pós-crítica do currículo a narrativa étnica e racial, onde devemos deixar claro que o termo “raça” é utilizado como identificações baseadas em caracteres físicos, como a cor da pele; já ao que concerne o termo “etnia”, utilizamos este para identificações baseadas em características mais culturais. Todavia, não devemos considerar raça e etnia como construtos culturais fixos e definitivamente estabelecidos, pois os mesmos estão relacionados conforme a construção de identidade de cada sujeito.

Os pós-estruturalistas e os estudiosos dos Estudos Culturais começaram a problematizar a teoria crítica, visto que a temática era analisada apenas no contexto de fracasso escolar das crianças e dos jovens. Apesar de sabermos que a identidade étnica e racial é uma questão de saber e poder, vemos que o texto curricular vem, predominantemente, conservando as marcas da herança colonial, com isso Silva (2007) contrapõe que “uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las” (2007, p. 102).

Nessa perspectiva percebemos que a Teoria Pós-Crítica do currículo se preocupa em como a discussão sobre racismo vem sendo abordada nos currículos escolares, de forma que esta não pode ser analisada sem o conceito de representação, por meio de uma preocupação política, de forma que a identidade vem a ser construída através da representação.

A teoria *queer* também foi amplamente discutida, surgindo à terminologia em países como Estados Unidos e Inglaterra, como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos. Apesar da grande crítica e resistência ao uso deste termo, o movimento homossexual recupera-o como uma forma positiva de autoidentificação.

Como já pontuamos nas discussões anteriores, as identidades são histórica e socialmente produzidas, e a teoria *queer* vem problematizar a identidade social considerada normal, ou seja, a heterossexualidade. Logo, o currículo *queer* vem questionar e contestar as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade heterossexual.

Ao adentrarmos nas concepções do pós-modernismo, desenvolvidas a partir do Iluminismo, esta ataca as noções de sociedade perfeita do Iluminismo e começam a problematizar uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada; ou seja, o pós-modernismo é radicalmente antifundacional.

Para uma melhor compreensão de como o sujeito passa a ser visto nas concepções pós-modernistas, Silva (2007) aborda que

Para o pós-modernismo, seguindo Freud e Lacan, o sujeito não converge para um centro, supostamente coincidente com sua consciência. Além disso, o sujeito é fundamentalmente fragmentado e dividido. Para a perspectiva pós-modernista, nisso inspirada nos insights pós-estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso. Enfim, para o pós-modernismo, o sujeito moderno é uma ficção” (grifos do autor, 2007, p. 113 e 114).

Outro ponto que merece destaque na discussão do pós-modernismo é o privilégio da mistura, do hibridismo e da mestiçagem de culturas, de estilos e de modos de vida. Neste cenário se destaca o subjetivismo das interpretações parciais e localizadas, desconsiderando o que o modernismo vem pontuar como “alta” e “baixa” cultura.

Estudiosos afirmam que o pós-modernismo assinalou o fim da pedagogia crítica e dá-se início a pedagogia pós-crítica, tendo em vista que a sociedade moderna possuía um currículo linear, sequencial e estática; já a sociedade pós-moderna traz um currículo que possibilita a construção de uma identidade descentrada, múltipla e fragmentada.

Ao nos remeter as concepções pós-estruturalistas do currículo, esta continua e, simultaneamente, transcende o estruturalismo. No pós-estruturalismo observamos a fluidez, a indeterminação e a incerta, o que difere do estruturalismo que era algo mais rígido. Nesse

cenário vemos um currículo que discute e questiona a noção de verdade, o que vem a ser verdade e o porquê de se tornar verdade, o que corrobora para a desconstrução de vários binarismos.

A teoria pós-colonialista de currículo não se limita a analisar apenas as relações de poder entre as metrópoles e os países mais recentemente libertados, mas recua no tempo para considerar toda história da expansão imperial europeia desde o século XV, como pontua Silva (2007, p.125).

Para compreendermos nossa sociedade com base na teoria pós-colonialista devemos analisar os dois pontos de vista da história, tanto do povo dominante, quanto do povo dominado. Além disso, contamos com um currículo que reivindica a inclusão das formas culturais que refletem nas experiências, vivências e perspectivas das identidades culturais dominadas pela identidade europeia dominante.

Uma grande crítica que o pós-colonialismo traz é as experiências superficialmente multiculturais que são estimuladas nas “datas comemorativas”, as quais vêm tratar os conhecimentos, as culturas e as estéticas dos grupos minoritários como algo folclórico, reforçando as questões de poder, política e interpretação que já viemos discutindo.

Nesse sentido, ao somar as teorias pós-coloniais, pós-modernistas e pós-estruturalistas, temos um forte questionamento das relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua atual posição de privilégio.

No que tange os Estudos Culturais e o currículo, vemos a incompatibilidade entre cultura e democracia. Em 1964 foi criado o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, com a origem das disciplinas dos Estudos Culturais voltados à Sociologia e aos Estudos Literários.

Os Estudos Culturais são subdivididos de acordo com uma série diversa de perspectivas teóricas e de influências disciplinares; estes estudos se põem ao marxismo no que se refere à divisão entre infra-estrutura e super-estrutura. Conforme os Estudos Culturais, além do currículo, a cultura também é um jogo de poder, por isso a preocupação com as conexões entre cultura, significação, identidade e poder; pois, todos estes contextos estão interligados e são interdependentes. Com isso, a defesa da “naturalização” das culturas diversas, onde o currículo é visto como um campo de luta em torno da significação e da identidade.

Por meio disso destacamos Silva (2007) ao fazer uma crítica cultural do currículo correlacionado com as abordagens trazidas na Disney, na Martel e no McDonald's, onde

prevalece a cultura dominante, considerada a cultura, onde predomina o homem branco, heterossexual e de classe social alta.

Para finalizar a discussão acerca da Teoria Pós-Crítica do Currículo trazemos Santos (2017) ao nos dizer que a sociedade da época é patriarcal e capitalista, limitada a um conhecimento masculino, prevalecendo à educação patriarcal e sexista, com prioridade ao sujeito masculino, branco e heterossexual.

Logo, podemos afirmar que o currículo é um espaço político de luta e resistência, que vem sendo ressignificado cotidianamente através das mudanças nas diversas culturas existentes em nossa sociedade. No próximo tópico compreenderemos melhor como as Políticas Curriculares são compreendidas dentro das Políticas Educacionais.

2.3 Políticas Curriculares: uma análise das políticas curriculares dentro das políticas educacionais

O termo política tem vários significados, podendo ser relacionado com a organização, a direção e a administração de nações ou Estados. Nas sociedades democráticas podemos exercer o nosso exercício de democracia através do voto, e também de militâncias, sejam essas atreladas aos movimentos sociais ou não. Ademais, o âmbito político de uma nação é muito amplo e envolve diversos setores, sendo os de maiores destaques os setores econômicos, ligados ao mercado, a produção e ao consumo, os setores culturais e os setores educacionais; no mais iremos dar ênfase a esse último levando em consideração o objetivo de nosso trabalho.

Além disso, é impossível desassociar os setores políticos mencionados, tendo em vista que eles são dependentes um do outro, que um só funciona em consonância com o outro. Compreendemos que há políticas sociais, e dentro delas se encontram as políticas educacionais que abarcam as políticas de formação que também contemplam as políticas curriculares.

As políticas públicas sociais são destinadas a prover o exercício de direitos sociais, possuindo como principal objetivo a garantia do bem-estar da população, de caráter distributivo, possibilitando o acesso a condições de vida básica. Para um melhor entendimento trazemos como exemplo a saúde, habitação/urbanismo, previdência/assistência social, transferência de renda, saneamento básico, trabalho e renda, desenvolvimento rural, e o que daremos ênfase, a educação.

No que tange as políticas educacionais, é de direito do Estado (federal, estadual e municipal) garantir o acesso de todos os indivíduos à educação, ofertando uma educação de qualidade e gratuita; além disso, é de suma importância a criação de projetos, programas, fundos, e planos que possibilitem e facilitem não só a ingresso dos sujeitos na instituição escolar, mas também a sua permanência.

Ao nos dirigir para as políticas educacionais, esta se encontra subdivida em diversas áreas, como podemos citar a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o PNE (Plano Nacional de Educação) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) – a qual iremos abordar neste trabalho- e muitas outras. Ao voltar para a discussão das políticas educacionais, levamos logo a pensar nas políticas curriculares, que se encontram inseridas nesse contexto discursivo.

As políticas educacionais vêm a cada dia debatendo mais e mais sobre o currículo escolar e como este se constitui, considerando os poderes políticos e econômicos que estão envolvidos ao cenário vivenciado, e de como os países desenvolvidos possuem o poder de perpassar para os países periféricos suas perspectivas, embasado na cultura capitalista. Lopes (1999, ET AL Apud. Lopes 2004), então vem abordar que a política curricular é

[...] constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado (2004, p. 111).

Tomando ciência da influência internacional advinda da globalização, as políticas curriculares vão sendo homogeneizadas, sofrendo pequenas adaptações em sua implementação. O que vem descaracterizar e hierarquizar os poderes políticos e econômicos; com isso, podemos considerar que as políticas curriculares também podem ser entendidas como políticas culturais-políticas, visto que as culturas ocidentais são impostas em nossos currículos escolares como a única versão e visão de mundo existente.

Contudo, compreendemos que o currículo escolar é o principal condicionante da reprodução econômica e cultural da sociedade, e é através dele que se moldam todos os outros setores políticos. Ressaltamos também que o currículo não é apenas aquilo que está prescrito nos documentos, mas incluem também planejamentos, vivências, experiências, culturas.

Ball (1994) considera a existência de cinco diferentes contextos de elaboração das políticas curriculares: contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto da prática, dos resultados e da estratégia política; sem ordem hierárquica.

Outrossim, as Políticas Curriculares abrem caminhos para diversas interpretações, não se limitando ao que está escrito e definido nos documentos; possibilitando variadas visões e compreensões, se adaptando conforme as interações culturais existentes em cada comunidade em que for inserida.

3 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Na busca de aprender com a experiência na junção da realidade com a teoria, optamos por realizar um exercício de pesquisa de cunho qualitativo, de modo que os nossos resultados sejam base de novos conhecimentos e fonte para novas pesquisas.

Decorrente a pesquisa qualitativa, Minayo (1994) traz que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22)

Em decorrência as contribuições do autor, afirmamos que nosso exercício de pesquisa é de cunho qualitativo, pois, temos um contato direto com o campo pesquisado.

Nesse movimento de exercício de pesquisa, nosso estudo é do tipo exploratório. Exploratório, pois, segundo Gil (2008):

[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. (2008, p. 27).

Partindo das considerações de Gil (2008) temos que nosso exercício de pesquisa, a partir do tipo de pesquisa exploratória, pois nos possibilita um maior entendimento e estudo do posicionamento das associações educacionais nacionais acerca da BNCC. Visto que buscamos compreender temas que temos pouco conhecimento, pois se trata de uma temática bastante importante nas discussões do âmbito educacional.

Com isso, nossa expectativa de exploração do campo busca favorecer uma compreensão e explanação ao que concerne aos posicionamentos das associações educacionais nacionais referente à BNCC.

No desenvolvimento do nosso exercício de pesquisa tomamos como método de pesquisa o Método do Caso Alargado, desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos. Assim, Santos (1983) afirma que o método do caso alargado:

[...] propõe o salto da imaginação sociológica entre o mais detalhado e minucioso e o mais geral e indeterminado. Não isola os fatos (objetivos) do contexto de sentido (subjetivo ou intersubjetivo) em que ocorrem. (1983, p. 12)

A partir das considerações de Santos, percebemos que o Método do Caso Alargado é de suma importância para nosso exercício de pesquisa, pois não isola os fatos do contexto de sentido, possibilitando ao pesquisador uma maior análise e aprofundamento sobre o objeto investigado.

Nessa pesquisa, dentro da pesquisa qualitativa, utilizamos como procedimento e instrumento de análise a técnica da pesquisa documental, tendo em vista que analisaremos as cartas e os documentos oficiais das associações educacionais brasileiras. Kripta, Scheller e Bonotto (2015) afirmam que

A pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Ainda, uma pesquisa é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo. Porém, também é possível utilizar documentos e análises de documentos como estratégias complementares a outros métodos. (2015, p.2)

A partir dessa análise o/a pesquisador/a poderá selecionar, tratar e interpretar as informações com base nos seus objetivos, sem uma compreensão advinda de outro sujeito pesquisador, o que possibilita uma coleta de dados mais significativa para o autor.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos objetivos dessa pesquisa e, também, de nossos pressupostos, analisamos as cartas e os documentos oficiais publicados pela ANPED, ANPAE, ANFOPE e ABdC, para que assim possamos compreender o que de fato vem sendo discutido e debatido ao que se remete aos posicionamentos políticos e pedagógicos das associações sobre a BNCC.

Valemos lembrar que a Base Nacional Comum Curricular já foi alterada três vezes e sua última versão foi homologada em 2017, nesse sentido, buscamos analisar as críticas e os posicionamentos das associações posteriores a sua última versão.

Com base nas Cartas e nos Documentos publicados e encaminhados para o Conselho Nacional de Educação (CNE), as associações se posicionam contrariamente a BNCC, tendo em vista que as mesmas afirmam o caráter alienador e limitador tanto no que concerne ao papel do professor em sua atuação, quanto às habilidades e aprendizagens que serão desenvolvidas nas etapas escolares.

Ao nos voltar para as críticas políticas advindas das associações, observamos o contexto estrutural e econômico como pontos de discussões bem destacados. Observamos que

as críticas estão voltadas para a própria estrutura da Base, além do desrespeito à democracia no que consiste a participação dos trabalhadores em educação e da própria sociedade na elaboração, discussão e na aprovação da BNCC, a qual possui caráter impositivo, com um currículo homogeneizado e dissociado das demandas formativas, além da proposição curricular anacrônica e ultrapassada.

Já no contexto econômico observamos a crítica de uma mercantilização e privatização da educação, através das avaliações em grande escala oferecidas pelo próprio mercado, nesse contexto vale ressaltarmos que foram os setores empresariais e neoliberais que construíram e aprovaram a Base, por isso a proposta empresarial de venda de pacotes de formação continuada e de recursos metodológicos para as instituições de ensino.

Trazemos agora destaques das próprias cartas e dos documentos oficiais das associações para uma melhor compreensão das **críticas políticas** encontradas:

- Como já manifestamos em diversas audiências, repudiamos todo o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, e solicitamos sua revogação, assim como o arquivamento da BNCC do ensino médio, em fase de deliberação, e da mesma forma a revogação da Lei nº 13.415/2017 que aprovou a Reforma do Ensino Médio. (ANPAE, 2018)
- Foi desrespeitado o princípio da participação democrática - caríssimo aos trabalhadores e trabalhadoras de todos os níveis, etapas e modalidades, fundamento constitucional para educação - comprometendo sua formulação, processo e produto. (ANPAE, 2018)
- Há explícita abertura a mercantilização e privatização da educação, tanto pelo compromisso com as avaliações de larga escala como pela proposição de itinerários formativos precarizados que podem - e serão - oferecidos em parceria ou exclusivamente pelo próprio mercado. (ANPAE, 2018)
- Ao subtrair do debate os trabalhadores e trabalhadoras em educação, excluiu parte fundamental da educação, que assegura, segundo todos os estudos progressistas realizados sobre currículo, a qualidade social à educação pública. (ANPAE, 2018)
- São elementos presentes nesta crítica tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar. (ANPED, 2017)
- A construção do documento ocorreu de forma aligeirada e não transparente, pois não foram escutados os movimentos da EJA, as instituições de ensino superior (universidades

e institutos federais), as associações científicas, especialistas e pesquisadores do campo, gestores, educadore(a)s e educando(a)s, indicando que não houve diálogo, o que fere a democracia e os preceitos de uma gestão democrática. (ANPED, 2020)

- Tais setores (empresariais/neoliberais) construíram e aprovaram a BNCC, e estão agora implementando esta proposta empresarial em todos os estados brasileiros, consolidando o currículo obrigatório e padronizado, que rebaixa a capacidade teórica dos estudantes. Querem mais os empresários, querem aprisionar os profissionais da Educação com esta proposta de diretriz, descaracterizar e rebaixar sua formação, e assim comprometer a formação das crianças e jovens brasileiros. (ANFOPE, 2019)
- Esta BNCC representa a prevalência de uma concepção esvaziada e reduzida de currículo, e ao privilegiar as posições defendidas por setores do empresariado interessados na padronização do ensino, desvela-se o real interesse de atender fins mercadológicos, como a venda de material didático e a oferta de serviços de consultoria para a implementação da BNCC, além da venda de pacotes de formação continuada, em um processo que desvia recursos públicos para empresas e fundações privadas, agora elevados, com o aval do MEC, a parceiros preferencias das redes de ensino, em detrimento das Universidades públicas.(ANFOPE, 2018)
- A polissemia inerente à linguagem, que é conotativa e não denotativa, interdita a compreensão clara e precisa de textos. Os significados das palavras não são intrínsecos a elas, são estabelecidos por meio de processos de negociação de sentidos, o que significa que não há precisão ou clareza, desejável ou possível. (ABdC, 2021)

Com base nessa análise, retomamos nosso referencial teórico para refletirmos a presença de características muito marcantes da Teoria Tradicional de Currículo, na qual Silva (2007) vem abordar as concepções de Tyler e Bobbit que viam a escola como uma indústria, que precisava mostrar resultados, e para alcançar tais resultados era necessária uma organização padronizada e homogênea, visando atender as demandas do mercado de trabalho.

Logo, percebemos que o modelo de escrita e produção da Base é algo muito limitante e estático, assim como os currículos da Teoria Tradicional, onde as empresas e as indústrias neoliberalistas ainda possuem grande poder econômico, social e cultural de moldar a estruturas e políticas sociais de modo que atenda as suas necessidades.

No que tange as **críticas pedagógicas** que as associações educacionais brasileiras fazem sobre a BNCC, podemos ressaltar o engessamento da ação pedagógica com objetivos de aprendizagem, limite ao direito a educação e ao aprendizado, eleição das disciplinas de português e matemática como disciplinas obrigatórias na reforma do Ensino Médio, modelo curricular voltado em competências, retirada de menções à identidade de

gênero e orientação sexual, redução nos processos de alfabetização, desarticula teoria e prática.

Pontuamos algumas partes das cartas e dos documentos oficiais das associações para uma melhor abordagem:

- A BNCC restrita aprovada, mutilada em saberes e conhecimentos, engessa a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito à educação e ao aprendizado (ANPAE, 2018)
- Essa BNCC, que elege apenas português e matemática como disciplinas obrigatórias, desrespeita a LDB e a CF, que asseguram direitos e saberes muito mais amplos e essenciais ao pleno desenvolvimento humano. A BNCC, na pretensa defesa de uma suposta “liberdade” para a escolha de trajetórias pelos estudantes, favorece a desresponsabilização do estado com a educação (ANPAE, 2018)
- É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos (ANPED, 2017)
- A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil (ANPED, 2017)
- A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças. (ANPED, 2017)
- Quem tornou público o debate foi o CNE e por isso podemos afirmar que a atual BNCC para o Ensino Médio é uma versão piorada, reducionista e autoritária (ANPED, 2018)
- A interpretação da LDB é adequada a todo o ordenamento jurídico brasileiro e à vigência das diretrizes curriculares, portanto não faz sentido que uma BNCC eleja apenas português e matemática como disciplinas obrigatórias, uma vez que a LDB indica um conjunto muito mais amplo de conteúdos essenciais para o pleno desenvolvimento humano (ANPED, 2018)
- Portanto, manifestamos nossa insatisfação com uma base nacional comum curricular que retira a centralidade do conhecimento escolar em favor de um saber-fazer que desarticula teoria e prática, tomando esta última no sentido mais imediato e restritivo de um suposto saber-fazer (ANPED, 2018)
- Estamos sim, combatendo este alinhamento da formação de professores à BNCC, tal como se apresenta no Parecer do CNE, porque isto representa um retrocesso na concepção de

formação, com a retomada de proposições derrotadas na década de 1990, pós-LDB, conforme denúncia a professora Helena Freitas, tais como: (1) rebaixamento na formação teórica dos profissionais da educação; (2) a desconsideração do que educadores construíram através da ANFOPE sobre o conceito de base comum nacional (ANFOPE, 2019)

- Repudiamos a BNCC, uma proposta que empobrece e reduz ao mínimo o currículo, negando o direito ao conhecimento intelectual, ao excluir uma série de disciplinas e conhecimentos básicos e, que, portanto, deveriam ser garantidos como comuns a todos (ANFOPE, 2018)
- A BNCC não tem o poder de exaurir as disputas no e do campo curricular, locus privilegiado de disputas no qual diferentes saberes e vivências se colocam frente às prescrições. Por isso, a ABdC entende que a pretensão de padronização e fixação de identidades e projetos constituem o vício insanável da BNCC e aposta nas possibilidades de negociações para superação dessa proposta centralizadora. (ABdC, 2018)
- O que é uma base? Aquilo sobre o que se erige algo, uma fundação, um solo. Não nos parece que um documento que define resultados, metas e habilidades que os alunos terão ao sair da escola, possa ser considerado uma base. Ele define onde se quer chegar e não de onde se parte (essa é a lógica, por exemplo, do trabalho de Bloom citado na versão 3 da BNCC, que, abro um parêntese, foi escrito em 1956). A racionalidade que guia essa forma de fazer currículo é a de estabelecer o que se espera na saída. Dessa forma, ele não é uma base, mas um teto, um limite predeterminado. (ABdC, 2021)
- A BNCC reduz os direitos de aprender a obrigações, quando estabelece o que TODXS DEVEM aprender. Direitos e objetivos de aprendizagem são padronização centralizadora e soam a “Currículo Mínimo”, sobretudo pelo atrelamento das avaliações nacionais aos conteúdos da base. (ABdC, 2021)
- Sendo conteudista e disciplinarista, fere o princípio da valorização da experiência extraescolar e a formação para o exercício da cidadania (ABdC, 2021)
- Investe no controle externo da gestão e do fazer docente, por meio de avaliações externas (de alunos, professores e gestores) aliadas à responsabilização local pelos resultados, comprometendo o princípio da gestão democrática, a formulação participativa do Projeto Pedagógico e o princípio da valorização docente (ABdC, 2021)
- No entanto, ao fazê-lo, evidencia seu compromisso com uma compreensão tecnicista e ultrapassada de currículo, bem como uma concepção equivocada da linguagem. (ABdC, 2021)
- Defendemos que a pluralidade nacional não aparece reconhecida na proposta da Base Nacional em questão, uma vez que esta se reduz a uma listagem de conteúdos e habilidades, ignorando todo o processo social de aglutinação permitido pelas Diretrizes existentes. O mesmo podemos dizer do trabalho dos professores já em curso, dos currículos em andamento nas escolas e de tudo o que acontece nas relações de professores e estudantes, em suas múltiplas ações. (ABdC, 2021)
- Do ponto de vista dos conteúdos, entendemos que, quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai. Esta decisão é política, e está sendo tomada em prejuízo de

questões sociais como a inclusão e a luta contra preconceitos diversos, da formação crítica e da cidadania. (ABdC, 2021)

- A definição de qualidade da educação pública pela avaliação em larga escala traz riscos imensos de transformação da Base em totalidade (ABdC, 2021)

Com base nesses resultados podemos reafirmar que a Base Nacional Comum Curricular possui muitas características da Teoria Tradicional, não só na sua estrutura estética e econômica, como também nas práticas pedagógicas sugeridas, que limitam o papel do profissional docente, determinando o que e como se deve trabalhar, de maneira que atenda as demandas que lhe são exigidas pela própria base.

Para além do papel do profissional docente, a BNCC também vem limitar as aprendizagens que os estudantes desenvolverão nas etapas escolares, isso se dá pela imposição de conteúdos e habilidades que deverão ser desenvolvidas em cada ano escolar, delimitando o que é e o que não é considerado válido.

Sendo assim, observamos que os estudos e as reflexões trazidas nas Teorias Críticas e nas Teorias Pós-Críticas do currículo são sonogados, esquecidos e desconsiderados. As discussões sobre multiculturalismo, raça e gênero, movimentos sociais, pós-colonialismo, preconceitos, questões de poder, pós-estruturalismo e outras temáticas, que necessitam ser cada dia mais discutidas, são omitidas.

A predominância da cultura europeia, masculina, branca, heterossexual e favorecida economicamente ainda é algo muito gritante, e vem sendo perpetuada até os dias atuais por meio dos currículos escolares que possuem como norteador a BNCC, que reflete todos esses pontos destacados.

Santos (2017) não se contradiz ao dizer que as principais concepções referentes à Teoria Tradicional de currículo, se caracteriza por uma sociedade predominantemente urbana, industrial e capitalista, com conhecimento neutro, estático, objetivo e aplicável, além de uma educação tecnicista, construindo um sujeito universal, sem saber, passivo.

Concordamos com essa afirmação e vemos que nossa atual sociedade realmente possui um conhecimento neutro, sem um saber crítico e reflexivo que os levem a pensar sobre seu papel na sociedade, e como o capitalismo/neoliberalismo molda a educação, a cultura, a economia e a própria concepção de mundo; o que torna o sujeito um mero reprodutor das práticas que são impostas, atendendo apenas as necessidades do capitalismo.

Para além das críticas políticas e pedagógicas, também gostaríamos de ressaltar as críticas de formação humana das crianças e dos jovens, onde se destaca um posicionamento bem marcante ao abordar as desconsiderações com as pluralidades e as especificidades

existentes dentro do contexto escolar. A formação humana está muito além de formar o sujeito para o mercado de trabalho, ela deve ser ampla e abranger cenários políticos, sociais, culturais e econômicos diversos, para que os sujeitos compreendam a complexidade e a diversidade de sociedades existentes, e assim construa sua própria identidade social e cultural.

Pontuamos aqui **algumas críticas da formação humana de crianças e jovens** nas cartas e nos documentos oficiais das associações educacionais brasileiras:

- Consideramos essas ações ataques diretos à formação das crianças e jovens brasileiros, e uma forma perversa de precarizar e desqualificar a educação no país. (ANPAE, 2018)
- Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, constitui um grave retrocesso à educação, favorecendo a precarização da formação das juventudes brasileiras, processos de privatização e empresariamento da oferta pública de Ensino Médio, aprofundando as desigualdades educacionais e sociais, ameaçando a democratização do ensino público e distanciando a juventude do direito inalienável à educação com qualidade social, consolidando o processo de apartheid social dos mais pobres (ANFOPE, 2018)
- Esta BNCC compromete a formação das juventudes, que deveria ser integral, crítica e cidadã, assegurando-lhes o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social, com base em princípios éticos e políticos que oportunizem sua emancipação (ANFOPE, 2018)

A formação humana de crianças e jovens deve assegurar com que estes possuam as mesmas oportunidades, independente de raça, etnia, gênero, classe social ou outras especificidades; garantindo-lhes também o direito a um ensino público, gratuito e que possibilite o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo das suas práticas sociais, não os tornando meros reprodutores do mercado capitalista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos dessa pesquisa, que possui como objetivo geral: compreender a posição política e pedagógica que as associações educacionais brasileiras possuem em relação à Base Nacional Comum Curricular; e como objetivos específicos: identificar as críticas políticas realizadas pelas associações sobre a Base Nacional Comum Curricular, e entender as críticas pedagógicas apontadas pelas associações sobre a BNCC; podemos afirmar que nossos pressupostos estavam, de certa forma, coerentes e de conforme o que foi estudado e analisado,

pois elencamos: a falta de autonomia profissional, o caráter excludente e neoliberal, e a limitação de habilidades e conteúdos que devem ser abordados na Educação Básica.

Com base na leitura e no aprofundamento aos estudos sobre as cartas e os documentos oficiais publicados pelas associações educacionais brasileiras ao que concerne à Base Nacional Comum Curricular, observamos que, de fato, a nossa educação brasileira ainda é limitada e homogênea, com caráter excludente e seletivo, desconsiderando as especificidades das diversas localidades e das culturas existentes, podemos até dizer que se predomina um conhecimento eurocêntrico, patriarcal, machista, heterossexual e branco.

Nesse sentido, afirmamos a importância dessa pesquisa para além do campo acadêmico – onde é de suma importância o debate e a discussão sobre a formulação e as habilidades propostas pela BNCC, principalmente durante a formação acadêmica docente, visto que será um documento que servirá como norteador de sua prática – mas também do campo econômico, político, social e cultural, definidos a partir do próprio currículo escolar. Através do currículo é que vamos construir nossa própria identidade social e cultural, nos possibilitando ingressar em grupos sociais que nos representem e defendam nossos ideais de sociedade e de mundo.

REFERÊNCIAS

ABdC. **Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC/2017**. ABdC, 2021. Disponível em: <https://abdc Currículo.com.br/wp-content/uploads/2021/12/Documento-encaminhado-ao-CNE-BNCC.pdf>

ABdC. **Nota ABdC sobre processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental**. ABdC, 2018. Disponível em: https://abdc Currículo.com.br/wp-content/uploads/2021/12/Nota_ABdC_BNCC_implementacao_BNCC_EF_ago-2018_OK.pdf

ANFOPE. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar**. ANFOPE, 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>

ANFOPE. **Nota da ANFOPE em relação a BNCC E.M.** ANFOPE, 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Nota-Anfope-BNCC-EM-2018-Brasilia-14setembro.pdf>

ANPAE. **Nota das Entidades Educacionais ao CNE e de agradecimento a Marcia Angela Aguiar e Malvina Tuttman**. ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/444-nota-de-agradecimento-das-entidades>

ANPAE. Pronunciamento de representantes da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, do Fórum Nacional Popular de Educação e do Fórum Distrital de Educação na Audiência Pública do Conselho Nacional de Educação sobre a BNCC em Brasília no dia 14/09/2018. **ANPAE**, 2018. Disponível em:

<https://www.anpae.org.br/website/noticias/440-pronunciamento-da-anpae-fnpe-e-fde>

ANPED. A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate. **ANPED**, 2018. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_maiio_2018.pdf

ANPED. Carta Aberta do GT 18 sobre edital CNE sobre EJA e BNCC. **ANPED**, 2020.

Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/carta-aberta-do-gt-18-sobre-edital-cne-sobre-eja-e-bncc>

ANPED. Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). **ANPED**, 2017. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>

BALL, S. Education reform: a critical and post-structural approach. **Buckingham: Open University Press**, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **CIAIQ2015**, v.2, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de educação**, n. 26, p. 109-118, 2004.

MELO, Simony Freitas de. **A diferença cultural nas diretrizes curriculares nacionais e nos projetos curriculares dos cursos de pedagogia da UFPE** / Simony Freitas de Melo. – Recife: O Autor, 2001.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

SANTOS, Aline Renata dos. **Patriarcalização e despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia**. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso do “Skylab”**. In: Revista Crítica, n° 11, maio, p.9-59. Coimbra: CES, 1983.

SCHMIDT, Elisabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, v. 11, n. 1, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 11^a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARIANE TAÍS MELO DE OLIVEIRA

**UM OLHAR SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: os
posicionamentos das associações educacionais nacionais**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Pedagogia do Campus Agreste da
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE,
na modalidade de artigo científico, como
requisito parcial para a obtenção do grau de
bacharel/licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 03/11/2022

BANCA EXAMINADORA

Janssen Felipe da Silva

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

(Orientador)

Aline Renata dos Santos

Profa. Dra. Aline Renata dos Santos

(Examinadora)

Isaias da Silva

Prof. Ms. Isaias da Silva

(Examinador)