A Base Nacional Comum Curricular e sua relação com as teorias tradicionais de currículo: retrocesso na construção de uma escola democrática

Graça Regina Franco da Silva Reis
Marina Santos Nunes de Campos

Introdução: sobre o surgimento do campo do currículo e a perspectiva tradicional

As teorias sobre o currículo surgem com a criação de um "campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo", no entanto, antes mesmo da concepção do termo "currículo", docentes das mais diferentes épocas já estavam envolvidos em atividades educacionais que hoje denominamos como tal. Por exemplo, esta atenção consciente quanto ao que ensinar já está presente na obra "Didactica magna", de Comenius, publicada em 1649. Contudo o termo *curriculum*, "no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizados em países europeus (...) muito recentemente, sob a influência da literatura educacional americana". Aponta, ainda, que, de certa forma, "todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo", mas não são estritamente sobre o currículo (SILVA, 2007, p. 21).

Silva aponta a institucionalização da educação de massas e as condições a ela associadas nos Estados Unidos, dentre elas a composição de uma burocracia estatal responsável dos "negócios ligados à educação", como fator preponderante para o surgimento do campo especializado do currículo. É nesse contexto que Bobbitt, em 1918, publica o livro The curriculum, considerado o marco do início do campo, nesse momento da história da educação estadunidense havia diferentes forças econômicas, políticas e culturais que procuravam "moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões" (SILVA, 2007, p.22).

Diante desse embate que se inicia a busca por respostas acerca da finalidade da escolarização de massas, englobando quais os objetivos dessa educação: formar trabalhadores especializados ou propiciar uma formação acadêmica geral?; o que se devia ensinar: habilidades básicas, as disciplinas acadêmicas ou habilidades práticas profissionais?; quais seriam as fontes de conhecimento a serem ensinados: o conhecimento acadêmico, as disciplinas científicas ou os saberes profissionais?; O que deve ser primordial no ensino: os conhecimentos objetivos ou as percepções subjetivas da experiências?; Com relação aos pressupostos sociais, qual seria a finalidade da escola: ajustar os sujeitos à realidade tal como ela existe ou prepara-los para transformá-la? No caso da preparação, seria preparar para a economia ou para a democracia? (SILVA, 2007).

A resposta de Bobbitt para tais questionamentos era que a escola funcionasse tal qual o modelo taylorista industrial da época, tendo a eficiência como palavra-chave, modelo claramente voltado para economia. Sendo assim, o sistema educacional deveria estabelecer padrões, um processo de moldagem: especificar de modo preciso os resultados pretendidos, métodos para atingi-los e que estes pudessem ser mensurados por meio de exames. Tal concepção fica evidente no trecho de sua obra citada por Silva: "Numa oitava série algumas crianças realizam adições a um ritmo de 35 combinações por minuto, enquanto outras, ao lado, adicionam

a um ritmo médio de 105 combinações por minuto. Para Bobbitt, o estabelecimento de um padrão permitiria acabar com essa variação"(SILVA, 2007, p. 24).

As orientações propostas por Bobbitt constituíram "uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no restante do século XX" (SILVA, 2007, p. 23), mas cabe ressaltar que haviam vertentes concorrentes mais progressistas, ligados a uma base psicológica, como a liderada por John Dewey, que preocupavam-se mais com as questões democráticas do que as econômicas, que focavam mais nas experiências e interesses das crianças e jovens do que em uma preparação para vida de trabalho adulto.

"Este modelo de currículo como uma questão técnica é consolidado por Ralph Tyler em 1949, estabelecendo um paradigma no campo do currículo que influenciaria diversos países, inclusive o Brasil nas quatro décadas seguintes."

Ainda segundo Silva (2007) a forte influência das orientações de Bobbit, em detrimento das mais progressista, deve-se ao fato de que as primeiras eram capazes de oferecer à educação um caráter científico, pois nesse modelo não caberiam todos aqueles questionamentos abstratos anteriormente citados, a função da escolarização estaria ligada diretamente às demandas da vida profissional adulta, sendo assim restaria apenas mapear quais seriam as habilidades necessárias para as possíveis ocupações do mercado de trabalho. Partindo desse mapeamento seria possível constituir um currículo que possibilitasse a aprendizagem de tais as habilidades e de instrumentos capazes de aferir se estas foram efetivamente aprendidas. Sob tal perspectiva a atividade do especialista em currículo seria meramente uma questão técnica, uma atividade burocrática.

Este modelo de currículo como uma questão técnica é consolidado por Ralph Tyler em 1949, estabelecendo um paradigma no campo do currículo que influenciaria diversos países, inclusive o Brasil nas quatro décadas seguintes. Para Tyler o desenvolvimento e organização do currículo deveriam responder a quatro questões básicas: quais objetivos a escola deve atingir (1), quais experiências educacionais possibilitariam o cumprimento desses objetivos(2), como tais experiências podem ser eficientemente organizadas (3) e, por último, como conferir que os objetivos foram atingidos (4). As quatro perguntas de Tyler deram origem "à divisão tradicional da atividade educacional currículo (1), ensino e instrução (2 e 3) e avaliação (4)"(SILVA, 2007, p.25). Tyler afirmava ser necessário que os objetivos correspondessem a comportamentos explícitos para poder responder às suas outras três perguntas essenciais, ocasionando uma orientação comportamentalista ao campo.

Os modelos tradicionais de currículo acima narrados, técnicos e de base psicológicas, só seriam contestados a partir dos anos 70, por meio de um movimento chamado "reconceptualização do currículo"(SILVA, 2007, p. 27).

BNCC: velha roupa colorida

> No presente, a mente, o corpo é diferente
> E o passado é uma roupa
> que não nos serve mais
> (Velha roupa colorida- Belchior)

No site[1] da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é possível ter acesso ao que disponibilizam como histórico da Base. Como primeiro marco legal/histórico é indicada a Constituição Federal de 1988, que previu a fixação de conteúdos mínimos para assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. No próprio documento da

1 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em 06 de setembro de 2019.

Base, a BNCC é apresentada como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, prossegue afirmando que a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, "preparando-o para o futuro" (BRASIL,2017, p. 5).

Já nesta introdução ao documento acima citado podemos apontar alguns equívocos nas afirmações apresentadas. Em primeiro lugar, a Constituição Federal prevê a fixação de conteúdos mínimos para assegurar uma formação comum em âmbito nacional, mas, também, prevê que os aspectos regionais sejam respeitados, por isso mesmo define como mínimo a parte comum. No entanto, a BNCC se afirma como um "documento completo" (BRASIL,2017, p. 5) e assim o é, ao normatizar em suas 600 páginas listagens extensas de conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina de cada ano de escolaridade.

Nesse sentido, o que seria mínimo passa a ser o máximo, deixando de fora conhecimentos, valores e culturas locais não hegemônicos e externos à escola. Ao desconsiderar outras formas de conhecimento, só percebendo e valorizando o que é hegemônico, entendendo os conhecimentos formais e científicos como únicos válidos, denominando o hegemônico como "comum" , o documento subalterniza práticas e sujeitos sociais portadores de outros modos de estar no mundo e de conhecê-lo, gerando um empobrecimento do horizonte de possibilidades de conhecimento e, consequentemente, outras possibilidades de futuro. Ainda, a elaboração de um documento com conteúdos que devem ser obrigatoriamente aprendidos pelos estudantes reduz o direito à educação a uma obrigação de aprender apenas aquilo que é elencado no documento, reduzindo os sujeitos de conhecimentos a sujeitos de ignorâncias (OLIVEIRA; SÜSSEKINDII, 2018).

Outro ponto discutível na apresentação é a ideia da educação como uma preparação para o futuro. Nessa visão ignora-se o estudante como um sujeito que já é cidadão possuidor de saberes, culturas, experiências e valores, só valorizando o que ele será no futuro. Santos (2010) afirma que a razão hegemônica é proléptica, devido a uma compreensão de futuro como a superação linear e infinita do presente, ou seja, entende que o futuro é sempre uma evolução/progresso do que temos agora. Por ser proléptica, para esta razão é irrelevante voltar-se para as ações do presente e pensar sobre as possíveis implicações dessas no futuro, entendendo-o como um acontecimento independe do que esteja sendo tecido no presente, já que seria o adiante sempre melhor do que o agora, mesmo que elementos históricos contradigam esta máxima, pois apesar de todo o conhecimento científico historicamente acumulado, vivenciamos grandes guerras, a iminência de escassez dos recursos naturais e a profunda desigualdade social.

> "Por esse mecanismo, os currículos começam a ser concebidos como territórios de desenvolvimento e se revelam bastante mercadológicos "habitando discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras" (SÜSSEKIND, 2014, p. 1515)"

Oliveira (2013) ao tratar a respeito desse ideário de que a escola prepara para o futuro, elucida que devemos atuar no sentido "não de uma educação para a cidadania, mas de uma educação na cidadania, que entende o aluno como um cidadão em processo de educação" (OLIVEIRA, 2013, p. 199), rompendo, assim, com um modelo dominante "que pressupõe que os alunos só se tornam cidadãos depois de devidamente educados para tal.

Os fundamentos pedagógicos da BNCC,

apresentados em duas páginas do documento, têm como foco o desenvolvimento de competências que, como afirma o documento, é o mesmo enfoque adotado nas avaliações internacionais.

Desse modo,

> ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL,2017, p. 13).

A BNCC também indica como competência da União promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação e à elaboração de materiais pedagógicos. Por esse mecanismo, os currículos começam a ser concebidos como territórios de desenvolvimento e se revelam bastante mercadológicos "habitando discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras" (SÜSSEKIND, 2014, p. 1515). Emergem dos currículos oficiais, para além de interesses políticos, interesses econômicos. A economia mundial hoje tem como base a hegemonia da sociedade de mercado (SANTOS, 2000), o que vem gerando políticas oficiais na área da educação voltadas para "o princípio da competência por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade internos e externos à[s] escola[s]" (HYPOLITO; et al., 2009, p. 102) que visam a subordinação do sistema educativo ao mercado, ou seja, têm sido caracterizadas por um conjunto de ideias que fazem apelo à eficiência, à eficácia, à excelência e à "qualidade". Essas políticas oficiais, resultantes de opções políticas, econômicas e epistemológicas com prevalência do pensamento neoliberal, que é individualista, pragmático e utilitarista, proclamam a felicidade como direito e conquista de indivíduos "livres" e "iguais", desconsiderando os contextos e os grupos sociais em que se inscrevem (REIS, 2014).

Como parte desses critérios de eficiência e em consonância com esses discursos, vemos um forte incremento nas parcerias público-privadas, algumas que se apresentam com o intuito de mostrar que a melhoria da qualidade da educação se dá por meio de material pronto, entregue ao professor de forma que este, ao segui-lo, não necessite "pensar" sobre o que faz, basta seguir o que está pronto para ser consumido, desconsiderando a individualidade dos sujeitos: alunos e professoras.

Tais políticas consideram ser necessário verificar a qualidade do que tem sido feito pelos docentes no cotidiano das salas de aula. Para isso, são pensados sistemas de ranqueamento de escolas e avaliações em grande escala, nacionais e locais, adoção de escolas por empresas e adoção de sistemas apostilados que são comprados do sistema privado (HYPOLITO; et al., 2009),

> [...] algumas redes estaduais e municipais estão indo além: a compra de "pacotes" produzidos longe da realidade de seus alunos, onde tudo o que se fará está pré-definido em apostilas, cadernos, livro de orientação do professor etc. O modelo das escolas de sistema apostilado, estilo Anglo, Positivo e outros, modelo mais bem sucedido de lucros neste nicho de mercado em que deve se tornar a escola, é agora transportado para as redes públicas (GERALDI; GERALDI, 2012, p. 43).

O exposto até agora nos permite observar o alinhamento da BNCC à uma concepção técnica de currículo, tal como proposto por Bobbitt, na medida em que procura adotar objetivos "claros" que devem originar competências visando a vida adulta, objetivando o estabelecimento de padrões a serem mensurados pelas avaliações externas e

também padronizadas .Sendo assim, embora se afirme como uma "nova política educacional" a BNCC remonta uma visão de currículo tradicional do início do século XX, assim como uma velha roupa (re)colorida e (re)utilizada.

BNCC: equívocos na/da sua elaboração

Segundo Alves (2014) diante do que "se decidiu chamar a crise da escola" as convicções políticas costumam apresentar soluções fáceis para as "grandes discussões necessárias entre as tantas posições e imagens sobre as questões curriculares". Atualmente no Brasil "essas questões se apresentam como a de necessidade de uma Base Nacional Comum" (BNC) (ALVES, 2014, p. 1467).

No entanto a reposta do que poderia se tornar uma BNC é polissêmica e antecede à procura de uma possível resposta uma questão mais complexa: precisamos mesmo de uma BNC? A necessidade de uma BNC vem sendo amplamente questionada pelos estudiosos de currículo no Brasil, dentre outras razões porque

> com o momento internacional de surgimento do modelo de "currículo nacional" e a ideia de que poderia ser importado, sem consideração dos contextos em que se inserissem; com a ideia de 'escola', criação do capitalismo em seus primórdios, na Modernidade, como precisando de um ensino igual para todos – "o ler, escrever e contar", de Comenius (1984); a entrada nas escolas, em boa parte dos países do mundo, seja pela descolonização, seja por lutas daquelas que eram chamadas de 'minorias', naquele então, dos 'diferentes' que tinham estado fora delas até então – isto trouxe indagações que governos não souberam responder, nem conseguiram preparar os docentes para atuar neste novo 'ambiente' (ALVES, 2014, p. 1468)

Concomitantemente, os pesquisadores em currículo buscaram evidenciar que esse modelo externo e padronizado de currículo era incompatível com a complexa e diversa realidade educacional brasileira e trazia a reboque um "movimento internacional de vendas de produtos da educação" (ALVES, 2014, p. 1469).

Ainda segundo Alves (2014), entre 1981 e 1983 graças a uma chamada do Ministério da Educação (MEC), ocorreu um grande movimento de formação de professores que reunia universidades e escolas normais (responsáveis pela formação dos professores de séries iniciais da época) e organizavam debates nos âmbitos locais e regionais. Tal movimento originou, em 1983, um documento/proposta elaborado na reunião final que indicava como metodologia o recolhimento e organização de uma Base Comum Nacional com um caráter *localnacional*, que previa um movimento onde as

> propostas locais deveriam ser experimentadas livremente pelas instituições que desenvolviam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas, e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas propostas em desenvolvimento deveriam ser discutidas, na direção da articulação de uma possível Base Comum Nacional. Esta era, assim, entendida não como algo decidido a priori por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas (ALVES, 2014, p. 1470).

Desse modo, as instituições de formação de professores poderiam pensar livremente sua proposta, revisando-as criticamente, e, nesse processo, poderiam acumular certos processos e ideias que mais adiante poderiam compor uma base que seria comum. Nessa proposta as vivências locais debatidas em reuniões nacionais que dariam origem ao que seria comum entre essas múltiplas realidades e não algo que seria externo e imposto a elas. No entanto, como o MEC almejava um currículo nacional tal proposta nunca foi aceita.

Passado esse momento, tivemos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que, ao nosso ver, foram democraticamente elaboradas, e a questão da BNCC volta a ganhar espaço em 2014, no primeiro governo da presidente Dilma Rousseff, que seria em 2016 derrubada por um golpe político-jurídico-midiático (SOUZA, 2016). A formulação de uma base comum nacional para os currículos visava colocar o MEC, ou seja, o governo federal, como protagonista da política curricular brasileira (OLIVEIRA; SÜSSEKINDII, 2018).

Para a geometria a base é lado que se opõe ao vértice, no dicionário significa a parte inferior de alguma coisa, considerada como seu suporte. Comum diz-se daquilo que pertence a todos ou que cada um pode fazer parte, participar ou que é realizado em conjunto. Desse modo seria de se esperar que uma Base Comum contasse com a participação da base social e com. Participação de todos, no entanto segundo Luiz Carlos Freitas[2] no Brasil o suporte à BNCC está sendo dado por um grupo de tecnocratas e especialistas, organizados no Movimento pela Base, financiado pela Fundação Lemann[3], cabe ressaltar que Lemann na ocasião era o homem mais rico do Brasil.

Em 2015, após tenso processo eleitoral que levou a presidente Dilma ao seu segundo mandato, o cenário político é modificado, a presidência está fragilizada e a gestão do MEC foi modificada por completo. Nesse contexto é contratada uma equipe de 29 "especialistas" para elaborar a BNCC, dentre eles apenas quatro docentes, sem a participação das escolas ou de especialistas do campo do currículo, tal equipe centrava seus esforços apenas nos conteúdos das respectivas disciplinas (OLIVEIRA; SÜSSEKINDII, 2018).

Von Foster (apud, Alves 2014) nos indica que costumamos, equivocadamente, tratar com objeto o que, na verdade, são processos. Tal equívoco, no que se refere à construção da BNCC, vem sendo estimulado pelas fundações e movimentos interessados na "implantação rápida de uma BNC". No entanto, a tarefa de pensar currículos com todos que atuam na educação "exige processos intensos de negociações entre as tantas forças sociais existentes – locais, regionais, nacionais", ou seja, a chegada ao comum é processo e não objeto (ALVES, 2014, p. 1477).

Complementarmente, embora o documento afirme que a BNCC seja uma demanda da sociedade e que tenha sido amplamente discutida pela sociedade civil e, ainda, que seria a solução para as desigualdades educacionais existentes no pais, o primeiro contato que tivemos com a ideia da BNCC foi por meio de uma propaganda veiculado na televisão pelo Ministério da Educação. No vídeo aparecem diversas crianças de todas as regiões do Brasil indo para a escola, uma saindo de uma casa na favela, outra saindo de uma casa em uma área rural, enquanto o narrador afirma que com a Base todos os estudantes brasileiros, sejam de escola pública ou particular, terão os mesmos direitos de aprendizagem, por fim afirma que "isso é bom. Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão".

Na propaganda veiculada há uma concepção de justiça como igualdade, entendendo que ao oferecer as mesmas oportunidades a sujeitos com pontos de partida diferentes haverá produção de igualdade. No conceito de equidade entende-se a necessidade de adaptar as oportunidades de acordo com as desigualdades para torná-las justas, ou seja, pontos de partida diferentes exigem trajetórias diferentes, oferecer os mesmos conteúdos, materiais e avaliações para estudantes com diferentes experiências aprofunda e perpetua a desigualdade existente.

Essa concepção não só interessa às organizações privadas, mas alimenta a crença na escola como espaço de redução das desigualdades sistêmicas capitalistas. Isso, além de ser uma ideia, uma crença poderosa, autoriza que a educação se torne

2 Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2018/08/26/uma-bncc-a-procura-do-magisterio/. Acesso em: 12 de setembro de 2019.

3 A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos brasileira criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann. A entidade é atuante na área da educação no Brasil. A instituição realiza uma série de ações voltadas à inovação, gestão, políticas educacionais e à formação de uma rede de jovens talentos. Em agosto de 2014 Lemann possuía uma fortuna avaliada em R$ 49,85 bilhões, o que o torna o brasileiro mais rico. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Lemann

mercado. Um mercado lucrativo na produção de pacotes contendo fórmulas, manuais, materiais e avaliações, que são vendidos como a panaceia para as Secretarias de Educação, "trazendo" uma solução simples para problemas muito complexos (COELHO; et al., 2017).

O vídeo da propaganda também traz uma perspectiva do currículo com "arma" contra todas as mazelas ocasionadas pela sociedade. Paraskeva (2011, apud SÜSSEKIND, 2014) aponta que essa compreensão equivocada da relação entre escola-sociedade ocasionou a crença da educação escolar como uma ferramenta simples de mudança social. Entendemos que essa forma de conceber a educação "demoniza os professores" (PINAR, 2008) e coisifica os estudantes. "Aqueles que possuem seus saberes, conhecimentos e experiências desqualificados são estigmatizados com a marca do "fracasso" escolar, reforçando a histórica subalternização e culpabilização das vítimas." (SUSSEKIND, LONTRA, PELLEGRINI, 2016)

Podemos perceber tal modelo de pensamento como uma redução do real, na medida em que desconsidera tudo que não é controlável ou quantitativamente compreensível e formulável e também por pensar o "mundo da escola" dissociado do "mundo social" em que ela se inscreve.

"E como pensarmos então as escolas em sua diversidade sem desqualificar o Outro que nela circula dentro de um projeto que pretende apagar a complexidade do mundo reduzindo o aprender a um currículo desmobilizado pela falta de crítica e discussão que permeia as relações humanas,..."

Muitas propostas oficiais de educação advêm desse ideário alimentando a crença de que é possível realização mudanças na educação e na formação de professores por meio da aplicação de normas e metodologias prontas na prática e por sua aferição através de avaliações em larga escala.

As influências deste modelo de pensamento ainda se fazem notar no discurso e no imaginário de educadores, que compreendem existir aqueles que fazem políticas e aqueles que as implementam (ou deveriam). Essa ideia é impregnada de uma linha de pensamento mais ampla, legado do paradigma científico, de que ao sujeito comum só cabe o fazer. Nessa lógica, o fazer e o pensar estão em campos separados (REIS, 2014).

A partir de Habermas (1984, 1987 apud, OLIVEIRA 2012) podemos refutar tal crença, visto que as realidades histórico-empíricas (que podemos entender como o cotidiano) devem ser compreendidas para além de seus determinantes lógico-estruturais, pois a realização dessa estrutura não se dá autonomamente, como uma transposição, na medida em que depende das ações concretas dos sujeitos sociais.

O discurso sobre a diversidade num projeto como esse apoia-se nas acepções sobre alteridade que propiciam, não apenas estabelecer as "razões" para sua dominação e negação, como confundem nossas concepções sobre a diversidade, pois "a mesmidade da escola proíbe a diferença do outro" (SKLIAR, 2005).

E como pensarmos então as escolas em sua diversidade sem desqualificar o Outro que nela circula dentro de um projeto que pretende apagar a complexidade do mundo reduzindo o aprender a um currículo desmobilizado pela falta de crítica e discussão que permeia as relações humanas, pois só é válido o que pode ser medido, quantificado, controlado? Para isso, o currículo precisa ser "enquadrado" aos moldes de uma educação desencantada e triste, valorizando apenas o sujeito epistêmico e expulsando o sujeito empírico (SANTOS, 1995).

Superando visões tecnicistas e estáticas: outros olhares sobre o currículo

O atual momento político não inaugura uma forma de se pensar os currículos, traz à tona novamente concepções que sempre coexistiram. Abordando a categorização formulada por Silva (2007), por exemplo, – as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas – podemos observar que as tradicionais se (auto)intitulam neutras, científicas e desinteressadas. Isso porque se adaptam (e esperam a adaptação de todos) ao status quo, ou seja, àquilo que é hegemonicamente organizado. Nessa perspectiva, os conhecimentos hegemônicos não são questionados e, por isso, a demanda se concentra nas questões técnicas, no conteudismo voltado à transmissão do "saber acumulado pela humanidade" e no metodologismo, ou seja, ao melhor modo de efetivar a referida transmissão. Nesse caso, o "o quê" é tomado como óbvio, e a discussão se dá em torno do "como" ensinar.

Essas perspectivas tradicionais ou não-críticas do currículo trazem consigo as ideias de neutralidade e objetividade dos conhecimentos, ideias afiliadas ao pensamento cientificista da modernidade. Tal associação foi logo percebida pelos críticos do pensamento liberal moderno, que passaram a realizar uma série de críticas a tais propostas de compreensão e formulação dos currículos.

A última versão da BNCC vem ao encontro da falsa crença, apontada como uma das causas do fracasso escolar, a de que a educação precisa ser neutra. Ou seja, segundo esse discurso, o sistema educacional brasileiro fracassa porque professores e professoras estão preocupados com a doutrinação ideológica de seus alunos em vez de se deterem aos conteúdos escolares. Ora, se a subjetividade é constitutiva dos espaços escolares, porque estes são habitados por sujeitos sociais imersos num contexto histórico e cultural, por esse motivo, a educação não existe como neutra e apolítica. Tal afirmação pode parecer óbvia se levarmos em consideração que discussões do campo da educação, da sociologia, da política e da produção de conhecimento há muito já refutaram a concepção da neutralidade científica pautada na separação dos campos político e epistemológico. Em um tempo em que os estudos educacionais pensam a partir do paradigma da complexidade, da interdisciplinaridade, da educação cidadã, da tessitura dos conhecimentos em rede e da ideia de que educar é um ato político, parece-nos obsoleto retomar à questão da neutralidade.

No entanto, percebemos que este discurso é cortina de fumaça. O apagamento das subjetividades dos sujeitos é parte do projeto capitalista e neoliberal que objetiva desobrigar o Estado do seu papel essencial na Educação. Nessa linha de pensamento, em que o professor é o culpado do fracasso escolar e a escola deveria ser espaço e tempo de redenção das mazelas sociais, é necessário que se criem políticas voltadas para "ensinar" ao professor como ser professor.

Os estudos do Currículo reconhecidos como críticos e pós-críticos argumentam que nenhuma teoria é neutra, pois está sempre implicada em relações de poder. Dessa forma, aqueles que pesquisam o Currículo a partir dessa concepção passam a questionar não só os modos de ensinar, mas também a seleção dos conteúdos de ensino. Ao fazer isso, trazem novas perspectivas para a educação: as conexões entre saber, identidade e poder.

Diversos autores desenvolveram outras formas de compreender e definir o currículo. Luckesi (1995, apud OLIVEIRA, 2012) identifica as primeiras formulações (desse movimento de redefinição do campo do currículo) como o estabelecimento de uma relação simples entre a escola e a sociedade, onde a escola se restringiria a reproduzir a estrutura social. Essa tendência pode ser percebida nos estudos de Bowles e Gintis (1981), Bourdieu e Passeron (1971), Baudelot e Establet (1971). Embora ainda tenham uma visão unilateral da relação entre escola e sociedade, tais compreensões são definidas por Silva (2007) como estabelecidas no campo crítico, já que superam a concepção da neutralidade do currículo e se desenvolvem no seio das chamadas teorias sociais críticas.

A separação estabelecida por Silva (2007) entre teorias de currículo críticas e pós-críticas é definida

com base na compreensão de que as primeiras se concentram na ideia de que o currículo é determinado pela estrutura econômica, que não seria neutra, mas plena da ideologia das classes dominantes – capitalistas e burgueses em geral –, e as segundas incorporam outras variáveis ao debate em torno das relações entre currículo e poder, fugindo do economicismo e pensando as questões sociais também com base em elementos políticos e culturais.

Aprendemos com as teorias críticas que o currículo pode contribuir para a reprodução de uma estrutura social e que este é uma construção social, resultante de um processo histórico, em que disputas e conflitos sociais consolidaram processos curriculares que integram alguns conhecimentos e, concomitantemente, invalidam e negligenciam outros.

Sabemos ser inegável a influência do poder econômico e suas estruturas de poder no mundo e no pensamento educacional e curricular. Contudo, para além delas, as teorizações pós-críticas nos trazem o questionamento das grandes narrativas, evidenciando que somos cada vez mais governados por mecanismos sutis de poder, conforme as análises foucaultianas, e indicando que o pessoal também é político. Notadamente, essas teorias desfazem a sustentação da separação entre ideologia e ciência, reconfigurando a ciência e o conhecimento como campos políticos de luta e poder.

Sendo assim, entendemos que não há uma superação das teorias críticas pelas pós-críticas, mas a premissa de se combinarem visando à compreensão das relações de poder, identidade e saber presentes no currículo, superando visões tecnicistas e estáticas, nos oferecendo diferentes perspectivas acerca do currículo e retificando nosso olhar ingênuo sobre ele como sendo uma listagem neutra de conteúdos, compreendendo-o como um território de relações de poder, trajetória e de formação de identidades (SILVA, 2007).

A partir daí, a noção de Currículo como território contestado, habitado por relações de poder e embates político-epistemológicos, torna-se parte dos debates do campo, constituindo uma proposição compreensiva e política, ultrapassando o discurso prescritivo.

As discussões acerca das implicações entre currículo e conhecimento, abarcando as já polêmicas relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum, passaram a integrar o campo e desnaturalizaram os processos de seleção de conteúdos e as dicotomias hierarquizantes entre conteúdos, métodos e práticas. Encadearam-se também a estas discussões estudos sobre a multirreferencialidade que define o campo curricular como sendo complexo e exigente de uma "rede múltipla de referenciais para sua interpretação" (LOPES; MACEDO, 2002, p.16).

Como foi visto, o campo do currículo vem sendo expandido, primeiro com as teorias curriculares tradicionais, passando pelas teorias críticas e pelas teorias pós-críticas, nas quais se encontram a maioria dos atuais estudos (OLIVEIRA, 2012).

No Brasil, nos últimos quinze ou vinte anos, a tendência específica das pesquisas nos cotidianos das escolas vem assumindo maior importância, sendo reconhecida internacionalmente como uma nova e relevante perspectiva de estudos no campo do currículo (PINAR, 2011, apud OLIVEIRA, 2012).

Tais pesquisas, partindo de suas convicções políticas e epistemológicas, concebem o currículo como criação cotidiana dos praticantes (CERTEAU, 1994) das escolas e, mais que isso, como contribuições da escola à tessitura da emancipação social democratizante, tal como defendida por Boaventura de Sousa Santos (1995; 2000; 2004; 2006; 2010) (OLIVEIRA, 2012).

Os currículos como criação cotidiana são percebidos como um processo contínuo e provisório e, portanto, recriado cotidianamente, no qual são enredados conhecimentos formais (advindos das teorias) e outros conhecimentos, aprendidos pelos docentes por meio de outros processos.

Percebemos o cotidiano escolar como uma trama permanentemente construída e que articula histórias locais, pessoais e coletivas, em que a vontade estatal abstrata pode ser assumida, ignorada ou recriada. Faz-se necessário, evidentemente, conhecê-la e considerá-la como variável relevante, mas também é preciso buscar outros elementos

da realidade cotidiana, dos modos de fazer das diferentes escolas e seus sujeitos, pensando com elas novas alternativas pedagógicas e políticas.

Essas noções que emergem da compreensão do currículo como criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012) nos ajudam a perceber a impraticabilidade de uma escola neutra, pois nos fazem perceber que não há como se produzir conhecimento, coisa que faz um docente cotidianamente, o despindo da sua subjetividade, ou seja, deixando de lado suas relações, crenças e conhecimentos. Dessa forma, aprendemos que a defesa de um paradigma científico hegemônico, que concebe o cotidiano e o "sujeito comum" como reprodutores do senso comum a ser superado pelo conhecimento científico, não cabe na escola

"o que é conhecer, senão tomar consciência de si e do mundo que nos cerca?"

Ao retomarmos, mesmo que brevemente, à história da tessitura do pensamento curricular, podemos afirmar que a ideia de uma BNCC se traduziria em um retrocesso para a educação, pois desconsidera a produção acadêmica do campo. Para além disso, o projeto renega que não só os professores são plenos de ideologia, mas também o são os conteúdos escolares.

Os diversos campos de conhecimento que têm parte de seu estudo voltado para a escolarização e para o trato dos conteúdos escolares têm se dedicado a apreciar criticamente essa concepção que a BNCC apregoa. o que é conhecer, senão tomar consciência de si e do mundo que nos cerca?

Tecendo um posicionamento

Vimos que desde a sua elaboração até a sua imposição a BNCC, embora se autointitule uma nova política curricular, toma os currículos a partir de uma visão tradicionalista, conservadora, tecnicista, retrógrada, que contém um ideário mercadológico, tomando a escola como empresa/fábrica e a educação como mercadoria; reduzindo os currículos a uma listagem de conteúdos; concebendo os sujeitos da escola (docentes e estudantes) como não produtores e detentores de saberes; trazendo uma visão meritocrática das desigualdades sociais; e fomentando, assim, uma visão reducionista das realidades educacionais. Desse modo, entendemos que o documento nos foi imposto "de cima para baixo", não contanto com a participação da "base", ou seja, de quem cotidianamente faz as escolas, nem procurando o que era comum a ela e ignorando o que lá já existia. Diante do exposto, afirmamos que os ideários aos quais a BNCC se afilia são incompatíveis com a construção de uma escola democrática, inclusiva, crítica, plural, de qualidade e, portanto, nos posicionamos contra a BNCC.

Referências

OLIVEIRA, I. B. de.; SÜSSEKIND, M. L. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. *Revista Portuguesa de Educação*, 2018. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14806/12563. Acesso em: 06.set. 2019.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*: Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 11.set. 2019.

SANTOS, B.S. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REIS, G. R. F. S. *Por uma outra Epistemologia de Formação*: conversas sobre um projeto de formação de professoras no município de Queimados. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, I. B. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

SÜSSEKIND, M.L.; LONTRA, V.; PELLEGRINI, R. P. PÁTRIA EDUCADORA: uma receita de fé na educação, falta de confiança nos professores e homogeneização dos estudantes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO CIDADANIA E EXCLUSÃO, IV., 2015, Rio de Janeiro. *Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação*. v.1, 2015.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 3. p. 1512- 1529, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21667>. Acesso em: 6.set. 2019.

OLIVEIRA, I. B.. Utopias praticadas: justiça cognitiva e Cidadania horizontal na escola pública. *Instrumento*: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 15, n. 2,p.191-201 jul./dez. 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Quarta versão. Brasília: MEC/SEB, 2017.

HYPOLITO, A. M. et al. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, p.100-112, jul./dez. 2009.

SANTOS, B. S. *A Crítica da razão indolente.* Contra o desperdício da razão indolente. São Paulo: Cortez, 2000.

GERALDI, C. M. G; GERALDI, J. W. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2012.