

CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES DA BNCC: análise sobre teorias curriculares

Eunice Nóbrega Portela¹

Dirce Maria da Silva²

RESUMO

O presente artigo investiga a elaboração de currículos no Brasil, destacando o papel das mudanças sociais e das ideologias políticas na construção curricular. Examina a evolução do conceito de currículo enfatizando sua natureza dinâmica e não neutra, e como este reflete as visões políticas dominantes, citando Silva (2005) e Apple (1982) para argumentar que o currículo serve aos interesses de grupos específicos. Critica-se a orientação prescritiva das políticas e normativas educacionais, apontando a falta de embasamento em teorias críticas e uma tendência à educação liberal focada em produtividade. O texto aborda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como tentativa de estabelecer aprendizagens essenciais, mas questiona sua eficácia em atender à diversidade e às necessidades educacionais complexas. Conclui-se com a necessidade de reflexões críticas sobre as práticas curriculares atuais, visando à inclusão e a representatividade na educação brasileira, destacando a importância de abordagens críticas na formulação de currículos que respondam às realidades sociais do país.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Base Nacional Comum Curricular. Reflexões críticas

CONCEPTIONS AND CONTRADICTIONS OF THE BNCC: ANALYSIS ON CURRICULAR THEORIES

ABSTRACT

This article investigates the development of curricula in Brazil, highlighting the role of social changes and political ideologies in curriculum construction. It examines the evolution of the curriculum concept, emphasizing its dynamic and non-neutral nature, and how it reflects dominant political views, citing Silva (2005) and Apple (1982) to argue that the curriculum serves the interests of specific groups. The prescriptive orientation of educational policies and regulations is criticized, pointing out the lack of foundation in critical theories and a tendency towards productivity-focused liberal education. The text addresses the National Common Curricular Base (BNCC) as an attempt to establish essential learnings but questions its effectiveness in meeting diversity and complex educational needs. It concludes with the need for critical reflections on current curricular practices, aiming for inclusion and representativeness in Brazilian education, highlighting the importance of critical approaches in formulating curricula that respond to the country's social realities.

¹ Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Clínica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4499951422512139> E-mail: eunicenp65@gmail.com.

² Doutoranda em Literatura Comparada na Universidade de Brasília. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7836053563578154> E-mail: dircem54@gmail.com.

KEYWORDS: Curriculum. National Common Curricular Base. Critical reflections

INTRODUÇÃO

O currículo é um objeto de construção contínua e, conseqüentemente, de transformações em suas definições, concepções, estruturas, e formas de organização, a partir das diferentes necessidades de formação dos sujeitos para uma sociedade em constante movimento e evolução.

A construção de propostas curriculares no Brasil é um processo histórico e cultural que permeia as concepções de políticas da Educação Básica e normativas educacionais. São marcadas por intensas movimentações sociais envolvendo a participação de professores, técnicos da educação e entidades representativas que buscam a construção do currículo mais próximo do ideal para um tipo de sociedade em um dado momento histórico.

Em decorrência dessa dinâmica, o conceito de currículo vem se transformando ao longo do tempo e dos diferentes processos evolutivos da sociedade e das necessidades de adaptações dos projetos, leis e normativas educacionais. Segundo Borges, “a história da educação no Brasil é perfilada pela sobreposição de instrumentos legais e normativos pautados pelos segmentos em voga, que advogam a representação do denominam ser o interesse público” (Silva e Borges, 2018, p. 14).

De acordo com Silva (2005), o currículo não é neutro, pois expressa a ideologia políticas da classe dominante, sendo, portanto, um documento prescritivo e ideológico. Corroborando esse argumento, Apple esclarece que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, mas é sempre de uma tradição seletiva, “resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo, e, portanto, produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 1982, p. 59).

Silva (2005a) e Borges (2018) apresentam contribuições em seus estudos sobre a necessidade da compreensão do real sentido desses discursos, denominados pelos mesmos como documento político. Na percepção dos autores, a proposta curricular, ou normativas curriculares representam uma ideologia política, pois trazem em seu bojo intenções constituídas por um determinado grupo social.

Silva (2010b) justifica que, mesmo que as normativas aspirem apenas orientar, em forma de diretrizes, a construção de propostas curriculares, o que ocorre efetivamente é a produção de um currículo formalmente instituído. As críticas às políticas e normativas curriculares fundamentam-se em torno do caráter prescritivo e normativo sobre os quais os currículos foram idealizados e legitimados. Dentre os argumentos que fundamentam as críticas estão, “a ausência de referencial teórico, calcado na teoria crítica educacional, e a defesa da educação liberal, sustentada nos referenciais privatistas de produtividade e competitividade, a pretexto da pretensa qualidade educacional” (Silva e Borges, 2018, p.14).

Silva e Borges (2018) reiteram, numa profícua contribuição teórico-reflexiva, o argumento de Macedo (2013), de que “os currículos precisam de uma base comum em nível nacional”, assunto que remonta aos anos 1980. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é,

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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. É uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares (BNCC, 2017, p. 7-8).

Nesse sentido, o presente estudo adotou duas partes orientadoras de reflexão sobre a construção de propostas curriculares no Brasil. A primeira visa apresentar as principais concepções sobre currículo, a fim de situá-lo sob a ótica da teoria crítica e seus fundamentos. A segunda traz reflexões acerca da BNCC à luz das teorias críticas.

CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO

Originalmente o termo vem do latim, da palavra curriculum, cuja raiz etimológica é a análoga à de *cursus* e *currere*, que significa rota, caminho. Segundo Sacristán (2013, p.16),

Em sua ascendência, currículo trazia o significado de território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e as escolas deveriam desenvolver; ou seja, era o plano de estudos proposto e

imposto pela escola aos professores para que os ensinassem e aos alunos para que eles aprendessem (Sacristán, 2013, p.16).

Da concepção tradicional humanista clássica, em que o currículo é concebido como a organização de disciplinas que expressava a 'alma' curricular, nasceu o currículo tradicional, concebido como um conjunto de conteúdos a ensinar, organizados em disciplinas, áreas, unidades de estudos, propostas de planejamento da ação pedagógica, instituído e desenvolvido pelo sistema educacional. Na Modernidade, o currículo transforma-se, passa a ser um instrumento flexível e crítico, permeado por questões sociais, políticas e econômicas. É, sobretudo, um instrumento de construção contínua que envolve a cultura, saberes, conhecimentos e práticas escolares na sala de aula, locais de interação professor e aluno (Lopes, 2006; Silva, 2005a; Sacristán, 2000).

Conforme Sacristán (2000, p. 17) “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Para Moreira e Silva (2001, p. 7-8), “o currículo é considerado um artefato social e cultural. [...] implicando relações de poder. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares”. Nessa perspectiva, o currículo é concebido como um instrumento de construção histórico cultural e social que, representa a síntese e seleção de conhecimentos e valores que oriente e organize o trabalho pedagógico.

Lopes (2006) acrescenta que o currículo concebe uma ou mais teorias relacionadas ao conhecimento escolar e é produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos de educadores que o expressam no processo de elaboração:

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçou nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora (Lopes, 2006).

Silva (2007) argumenta que o currículo não pode ser visto somente como um documento ou um registro de conteúdos, e sim a partir das relações estabelecidas entre sujeitos concretos. Moreira (1990) diz que o currículo deve ser entendido não

exclusivamente como um contíguo de objetivos prescritos, acabados, a serem planejados e executados pelos professores e alcançados pelos alunos, mas concebido como tudo aquilo que objetivamente acontece ao aluno em decorrência da escolarização enquanto prática experienciada e vivida.

O currículo é entendido também como uma prática gerada pelo diálogo entre os agentes sociais que participam do movimento educacional, constituído por professores, alunos, família, dentre outros. O currículo é uma prática e não um objeto estático, que se refere apenas a um padrão de educação ou aprendizagens necessárias (Sacristán, 2000).

Macedo (2006, p. 14) entende o “currículo como espaço-tempo de negociação de sentidos, que pressupõe a diferença que, ao invés de destruir o outro, lida com uma articulação provisória da diferença, que reconhece a legitimidade da existência do outro”.

A partir desse breve panorama, percebe-se que as concepções do currículo mostram que ele deve ser compreendido em sua essência, como um processo social, pois é fundado por lutas e ideologias políticas que estão legitimadas em diferentes conhecimentos e percepções sociais, e que as diferentes concepções estão inseridas dentro de um determinado contexto social, histórico e cultural que pode ser compreendido a partir das teorias do currículo.

TEORIAS DO CURRÍCULO: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

Ao abordar a construção de propostas curriculares, no sentido de construir uma linha de raciocínio que permita a compreensão do que se aponta como sendo contradições da BNCC à luz das teorias curriculares cabe, primeiramente, compreender que as concepções sobre currículo foram se transformando ao longo da história da educação. Saviani (2007, p. 167) esclarece que essa trajetória corresponde às “[...] diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada, e que influenciaram as concepções e propostas curriculares”.

Gimeno-Sacristán (2013) explica que durante toda trajetória curricular, observa-se que o currículo tem se revelado como política reguladora do conteúdo e das práticas educativas envolvendo os processos de ensino e aprendizagem. Ele complementa que o currículo:

Comporta-se como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização de professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem (Gimeno-Sacristán, 2013, p. 20).

A partir desse entendimento, o autor argumenta que o currículo é a representação do planejamento cultural e educacional que as instituições se propõem a desenvolver com o aluno e para eles, considerando o que os educadores elegeram como mais adequado para a ação educativa e pedagógica. Sacristán nos diz que “por meio desse projeto institucional são expressas forças, interesses, valores e preferências da sociedade, setores sociais, das famílias e grupos políticos” (Sacristán, 2013, p. 24).

Segundo Silva (2007), o currículo é uma ferramenta que define o projeto de formação dos sujeitos. Sendo assim, ele chama a atenção para os discursos presentes nas teorias do currículo. Para ele, as teorias do currículo devem ser pensadas a partir da noção de discurso, o que sugere o currículo evidenciar a forma como ele é idealizado pelos diferentes autores e teorias que o norteiam. Silva defende que a concepção de currículo deve superar a concepção conceitual, pois “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa sobre o que o currículo é” (Silva, 2007, p. 14-15).

Silva (2007) em sua obra intitulada como “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” apresenta profícuo estudo sobre a teoria do currículo, apresentando os diferentes conceitos, abordagens e características que permitem diferenciá-las e contextualizá-las historicamente. Elas são divididas em três segmentos: Teorias Tradicionais; Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas. Em uma breve síntese, é possível apreender as diferentes concepções de currículo, conforme Quadro a seguir.

QUADRO 1 - Principais conceitos das teorias do currículo

Principais Conceitos das Teorias do Currículo		
Modernidade	Pós modernidade	
Tradicionais (Currículo formal)	Críticas (Currículo Real)	Pós-Críticas (Currículo Oculto)
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber e poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Fonte: Silva, 2007

As teorias curriculares tradicionais, também chamadas de teorias técnicas, surgiram na primeira metade do século XX, inspiradas no modelo de currículo proposto por John Franklin Bobbitt. Esse modelo, conforme Silva (2010b), propunha que a escola funcionasse da mesma forma que uma empresa comercial ou industrial. Assim, o sistema educacional poderia definir com exatidão os resultados que pretendia alcançar, estabelecendo métodos eficazes para obtê-los. A organização curricular era feita em torno das disciplinas e de forma mecânica, seguindo os preceitos da administração científica, também conhecida como Taylorismo (Silva, 2010b; Bobbitt, 2004).

Nessa perspectiva, do mesmo modo que o Taylorismo buscava a padronização, a injunção de regras no ambiente produtivo, o trabalho recursivo era pautado pela divisão de tarefas. Além da produção em larga escala, as teorias tradicionais adotaram esse mesmo discurso no desenvolvimento do currículo, ou seja, a instrução era mecânica, orientada por um conjunto de conteúdos prescritivos e impostos que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados (repetidos) de forma acrítica pelos alunos. Portanto, deveria priorizar a eficiência e o desenvolvimento da economia (Silva, 2001).

Essa concepção de currículo era uma construção meramente burocrática. A especificação da atividade educacional curricular era desenvolvida em duas dimensões: ensino/instrução e avaliação, fundamentados na percepção de que o ensino era centrado no professor, que deveria transmitir os conhecimentos específicos aos alunos para serem reproduzidos.

As teorias críticas surgiram na década de 1960 do século XX, contrapondo-se ao modelo tradicional de currículo. As teorias curriculares críticas fundamentaram suas concepções nas ideais marxistas e na Teoria Crítica, vinculadas a autores da Escola de Frankfurt, principalmente Max Horkheimer e Theodor Adorno, mas sofrendo, ainda, forte influência na sua estrutura teórica de autores como Pierre Bourdieu e Louis Althusser, representantes da chamada Nova Sociologia da Educação, que compreende a educação como instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais fundadas pela sociedade capitalista.

As teorias críticas sobre o currículo chegaram para denunciar os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais, e responsabilizar o status quo pelas desigualdades e injustiças sociais. Nessa concepção de currículo, o foco recai sobre a emancipação, priorizando a formação de pensamento crítico. A nova corrente procura estabelecer espaços de igualdade, oportunidades, interação e democracia, alertando para as desigualdades entre os grupos e classes sociais oprimidas (Silva, 2010b, p. 29-30).

Em sua proposta de valorização das experiências do cotidiano, as teorias críticas procuram desenvolver nos alunos a aptidão para problematizar e questionar. Os teóricos da corrente propõem a prática de ações pedagógicas que tenham como objetivo a participação dos alunos, a valorização dos conhecimentos, ressaltando a importância de se respeitar as diferentes realidades sociais; pautando-se por trabalhar com as diversidades, na busca da superação da relação de classe opressora x oprimida (Freire, 1991; Silva, 2003; Saviani, 2012).

Segundo Silva (2003), as teorias críticas do currículo são vistas como instrumento de compreensão e luta de todas as formas de desigualdades sociais, do racismo, do sexismo, procurando alternativas de promover a escola como espaço e lugar da democracia, da inclusão e da construção do pensamento libertador. Nessa mesma linha, Apple (2002).

Nessa mesma linha, Apple (2002) orienta que:

Para avançar é necessário que o sistema de conceitos e valores gerado por essa sociedade – sistema esse cada vez mais dominado por uma “ética” da privatização, do individualismo alienado, da ganância e do lucro – seja questionado de várias maneiras. Uma das mais importantes é através do trabalho intelectual e educacional contínuo e minucioso (Apple, 2002, p. 54).

Na perspectiva das teorias críticas, o currículo busca dar voz ao aluno, incorporando aos conteúdos curriculares as experiências do cotidiano, a sala de aula é um espaço para reflexões e debates sobre os problemas cotidianos e atuais e a busca de soluções que atendam às necessidades e aos interesses dos sujeitos (Freire, 1991).

Giroux e Simon (2002) defendem que o currículo promova o debate e a reflexão sobre as injustiças sociais e as experiências cotidianas, com o argumento de que os educadores podem tender a assumir uma postura omissa em relação aos discursos dominantes. Sob esse ponto de vista reside o fato do currículo assumir o caráter prescritivo e estar conectado aos interesses e conceitos das classes dominantes e desvinculado do contexto dos grupos sociais subordinados e das suas diferentes realidades.

Conforme Freire (2006), a educação necessita libertar-se e promover a formação de sujeitos críticos capazes de pensar e de transformar suas realidades. Nesse sentido, o currículo deixa de ser apenas um conjunto ordenado e sistemático de matérias e passa a contemplar uma estrutura crítica capaz de perscrutar a dimensão libertadora e conceitualmente crítica, favorecedora das massas populares, em defesa das lutas nos campos cultural e social.

Para Silva (2013), as teorias críticas permitem a análise de exterioridades implícitas que contribuem com a aprendizagem, contidas no currículo oculto proposto por Michael Apple (1982) no livro “Ideologia e currículo”. Para Apple, o aparecimento do currículo oculto está associado a situações nas quais, em consonância com as conformidades das estruturas sociais dominantes, desenvolve-se comportamentos, atitudes, valores e direcionamentos. Assim, do ponto de vista da teoria crítica, o que se quer do currículo é tornar evidente aquilo que está oculto, e explícito o que está implícito.

A teoria crítica do currículo é motivada na reflexão e ação contra hegemônica. Silva (2002) explica que ela procura compreender as ideologias subjacentes contidas

no currículo discutindo as formas dominantes de conhecimento impostos por meio das políticas públicas curriculares.

As teorias pós-críticas surgiram a partir das décadas de 1970 e 1980, fundamentadas nos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Da mesma forma que as teorias críticas, as pós-críticas se contrapõem às teorias tradicionais. Mas as teorias pós-críticas conseguiram evoluir em relação à concepção de sujeito, o foco principal dessa corrente (Lopes, 2013).

Silva (2013), ao fazer referência às teorias pós-críticas do currículo, destaca a ênfase dada na diversidade cultural dessa matriz de pensamento, bem como o antagonismo às estruturas ideológicas que privilegiam culturas tradicionais dominantes. Essas teorias trazem em seu bojo temáticas que privilegiam questões como as desigualdades de classes, gêneros, raças, sexualidade e relações de poder. Buscam por meio do currículo, associar aspectos sociológicos e pedagógicos, contextualizando-os e integrando-os às questões políticas, sociais, econômicas e culturais. Nesse sentido, um currículo sedimentado na concepção pós-crítica procura ensinar, para além do respeito e da tolerância, como as relações de assimetria e desigualdade são produzidas (Silva, 2013, p. 88).

As teorias pós-críticas promovem a compreensão sobre os processos de dominação, transversalmente à problematização de questionamentos, que permitem ver as contradições oriundas dos aspectos tradicionais. Nessa concepção de currículo, adota-se o respeito e a tolerância às diferenças, frutos de problematização e discussões constantes no cotidiano das escolas, para encontrar soluções práticas que orientem a inclusão e a transformação das realidades dos alunos.

O DILEMA DA CRÍTICA E AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

As teorias do currículo trazem temáticas que ajudam a refletir sobre a trajetória curricular e a perceber os dilemas em torno das críticas às diferentes concepções de currículo. Contudo, não há como negar a inexistência de um modelo teórico único capaz de sustentar a unidade curricular. Diante do estudo das teorias do currículo é possível entender as críticas dos diferentes autores sobre as políticas de educação que instituíram a Base Nacional Comum Curricular. O currículo é um instrumento de construção social, histórico, cultural de natureza contínua e dinâmica, que representa

a construção das identidades, de natureza diversa, que não cabe em uma matriz ou concepção única.

Sacristán (2000, p.125) explica que ao estudar as teorias do currículo, não serão encontradas respostas para todos os problemas oriundos da sua estruturação e organização. Entretanto, é o ponto de partida para compreensão, debates, avaliação dos discursos ideológicos e pedagógicos que norteiam a organização dos conteúdos até a “racionalização dos meios para obtê-los e comprovar seu sucesso”. Lopes (2006) completa esse raciocínio, afirmando que o estudo dessas teorias ajuda na compreensão da realidade e da retórica política que fundamenta as propostas educacionais e os conteúdos curriculares.

No dilema da crítica está o fato de que, tanto na modernidade representada pelo currículo tradicional, quanto na pós-modernidade com o currículo real e o oculto, gesta em sua essência uma nova crítica. Na modernidade, há a presença marcante da ciência, racionalidade e progresso. Na pós-modernidade, encontra-se o relativismo, a subjetividade, a descrença nas metanarrativas. Em todas elas existem elementos críticos em relação à natureza prescritiva curricular. Isso é fundamental, porque as diferenças existentes entre as teorias são fundamentais para a compreensão e construção de novas críticas sobre o currículo, por acentuar a natureza humana ou do conhecimento, da cultura e da sociedade (Sacristán, 2000; Lopes, 2006; Silva, 2013).

Para fundamentar esse argumento recorre-se ao estudo de Corazza (2005a) no qual ele esclarece que:

Nenhuma pedagogia e nenhum currículo ultrapassam ou substituem os anteriores, em direção ao melhor, mais avançado, mais perfeito. Mas cada pedagogia e cada currículo, cada um de nós, todos os grupos, ações, palavras, políticas, países, povos, indivíduos somos: em metamorfose, híbridos, mestiços, multifacetado, polimorfos, de traços caleidoscópicos. Somos velhos e novos, pretos e brancos, homens e mulheres, grandes e pequenos, ricos e pobres. Somos os neutros e os da suspeita. Somos sempre muitos, que compõem o desafio educacional do aqui-e-agora. (Corazza, 2005a, p. 10).

Embora alguns estudiosos critiquem a teoria tradicional com veemência, o surgimento das teorias críticas não foi uma tarefa fácil. Na obra de Boaventura de Sousa Santos, intitulada *Porque é tão difícil construir a teoria crítica?*, traz uma síntese na qual apresenta as dificuldades encontradas no processo de construção da teoria

crítica e revela essa contradição, sobretudo quando esta concebe a sociedade como uma totalidade e, como tal, propõe uma alternativa total à sociedade que existe, radicalizando-se a sua razoabilidade argumentativa em movimentos de construção de conceitos que fundamentalmente evidenciam uma dualidade, na qual aprisionando o sujeito nas suas estruturas, além de alimentar a esperança e a utopia da sua transformação como um todo.

Todavia, a teoria crítica não se limita a questionar a educação e o currículo no contexto das estruturas sociais, políticas e econômicas que legitimam o conhecimento, ela relaciona o conhecimento escolar com as questões de poder e controle. Já o currículo, construído a partir da diversidade e das totalidades, com atores e finalidades distintas, traz expressos as relações de poder e não pode ser considerado como algo neutro e pretensamente técnico (Santos, 1999b, p. 201).

Por outro lado, ao tentar superar essas críticas surge o currículo pós-crítico que busca por meio da educação as transformações. Busca refletir sobre as práticas educativas que propiciem a ampliação ou reconfiguração de sentidos, capazes de contemplar as diferentes linguagens consideradas como verdades mutáveis nos currículos, passando, portanto, a permitir suas reconfigurações e reconstruções a partir da realidade sócio-histórica.

Na concepção das teorias pós-críticas o currículo tradicional assumia o papel de legitimador dos *modus operandi* dos preconceitos legitimados pela sociedade, buscando adaptar-se ao contexto peculiar dos alunos para que os mesmos compreendessem nos costumes e práticas do outro uma relação de diversidade e respeito. Numa abordagem pós-estruturalista, o currículo traz o questionamento exposto sobre a compreensão de conhecimento único e verdadeiro, considerados a partir da perspectiva histórica, levando em consideração que esses conhecimentos são transformados nos diferentes tempos e lugares (Silva, 2003).

No movimento das construções teóricas, se o currículo tradicional procurava a estabilidade, o currículo pós-crítico enseja mudanças, a promoção da democracia com a participação dos professores e alunos, uma reconstrução permanente de saberes e de experiências. Busca-se contemplar as problematizações e investigações como estratégia para a compreensão das problemáticas que submergem grupos sociais marginalizados e inferiorizados em detrimento de outros, impossibilitando a homogeneização e assimilação cultural historicamente conferida, permitindo a

visibilidade à diversidade cultural. O currículo não é um campo neutro de ação, é, sobretudo, um espaço para elaboração e transformação de novas possibilidades, de construção de novas práticas e concepções, de mudanças de sentidos preestabelecidos a recriar propostas e ações que contemplem as diferentes realidades (Silva, 2003).

Paraíso (2004) argumenta que os movimentos sociais de lutas e resistências que contemplem temas culturais, diversidade e multiculturalidade, tornam evidentes os desafios e as problemáticas de diferentes abordagens de conflitos inerentes ao currículo. Para o autor esses movimentos contribuem para a produção de novos sentidos e permite que o currículo, respectivamente, configure novos desafios, produza novos discursos e possibilidades. O currículo é uma construção de identidade, sendo assim ele deve ser a legítima expressão de uma sociedade historicamente, socialmente e culturalmente constituída (Silva, 2003).

CONTRADIÇÕES INERENTES À BNCC À LUZ DAS TEORIAS CURRICULARES

As políticas que orientam a elaboração da BNCC encontram amparo legal na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 - LDB; na Lei nº 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE; nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, principalmente. Nos textos normativos estão contidas as ideologias, concepções filosóficas, sociais, econômicas, culturais e pedagógicas que orientaram a construção da BNCC da Educação Básica.

A nossa cultura educacional instituiu a recorrência de aportes legais para alçar a necessária legitimação das diversas causas que são pautadas pelos segmentos em voga, advogados pelos protagonistas que representam o que denominam interesse público. Em nome de uma pretensa universalização como garantia de direitos, os proponentes, situados em diferentes segmentos, tanto na esfera pública quanto privada, pinçam nos textos legais seus argumentos com base na autoridade incontestável que evocam para alçarem legitimidade (Silva; Borges, 2018, p.14).

Silva e Borges (2018, p.15), além de tecerem críticas sobre o aparato legal que orienta o “currículo ideal”, que permanece no imaginário dos proponentes da educação no Brasil, alertam sobre a necessidade de buscar-se interpretar o real significado desses discursos ou documentos políticos.

Na concepção dos autores a proposta curricular ou normativa curricular representa uma ideologia política, pois carregam em seu teor as intenções constituídas por um determinado grupo social. Silva (2010b) ressalta que, mesmo que as normativas aspirem apenas orientar, em forma de diretrizes, o que efetivamente ocorre é produção de um currículo convencionalmente instituído.

Borges (2018, p. 14) descreve como um “lapso proposital” a ausência de assimilação de um referencial teórico curricular fundamentado na teoria crítica educacional. Outra crítica é “a defesa da educação liberal, sustentada nos referenciais privatistas de produtividade e competitividade, a pretexto da pretensa qualidade educacional”. Não se pode esquecer que sempre há relação de poder e controle, mesmo que o discurso político afirme que a BNCC representa a garantia do direito de se aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns válidos para todas as instituições do sistema de ensino, quer sejam públicas ou privadas de todo o país.

A BNCC enfatiza que o documento não é um currículo e constitui-se mais como orientador, para subsidiar estados e municípios no processo de elaboração dos seus trabalhos. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, ao incentivar o fortalecimento de um regime de colaboração entre as três esferas de governo, como balizadora de uma melhor qualidade da educação (BNCC, 2017).

Nessa perspectiva, a BNCC traça as competências pedagógicas gerais, mas os entes federados permanecem com a prerrogativa de adaptar seus conteúdos de acordo com as diferentes realidades, inclusive da própria escola, pois os currículos estaduais e municipais são instrumentos de gestão para a implementação e o acompanhamento de políticas públicas de educação (BNCC, 2017, p. 8).

Entende-se que nos debates ocorridos no processo de elaboração da BNCC, que tem o currículo no centro das discussões, é possível perceber o questionamento sobre relações de poder, partindo do pressuposto de que sua elaboração está relacionada a escolhas, ou seja, validações feitas com base em saberes e conhecimentos eleitos por atores específicos. A legitimação das escolhas instituídas no currículo de cada rede e sistema de ensino explicita as abordagens que fundamentam e contemplam visões específicas sobre a sociedade e sobre o cidadão que se pretende formar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensejou-se no presente estudo, de natureza exploratória e descritiva, realizada por meio de revisão de literatura, uma análise inicial sobre a Base Nacional Comum Curricular frente às teorias do currículo no Brasil, partindo da verificação de conceitos, concepções e contradições inerentes às teorias curriculares. Esse percurso inicial mostra-nos a complexidade que envolve o tema.

O currículo é um “documento de identidade” de uma sociedade, de construção histórica e cultural em permanente transformação, pois é uma ferramenta que carrega as intencionalidades do projeto de formação de pessoas.

O caráter ideológico, político, cultural, social e econômico acompanha toda trajetória curricular e atende a interesses e ideais de quem está no poder. A trajetória de construção das propostas curriculares “corresponde às diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada, influenciando diretamente nas concepções e propostas curriculares”, conforme descrito por Saviani (2008, p. 167).

Mais reflexões são necessárias, considerando-se sempre a linha de análise que será feita a partir da teoria, enquanto categoria de análise. Neste estudo a abordagem foi realizada à luz das teorias críticas. A BNCC, em termos técnicos, é uma política educacional com intenções educativas bem definidas, mas currículo algum prescinde do caráter normativo, ideológico, social e econômico.

Logo, toda crítica pode ser considerada como ponto de vista e como tal deve ser questionada, discutida, reconstruída, considerando-se sempre a natureza das construções teóricas e até mesmo das ideologias presentes nos discursos dos educadores, pois se não existe neutralidade nas normativas, também não as temos nas práticas pedagógicas e tampouco nas teorias sobre currículo.

Entende-se que a BNCC, enquanto instrumento normativo e orientador de propostas curriculares não inviabiliza as concepções das teorias críticas relacionadas ao conhecimento escolar. Mas não podemos esquecer que no processo de ensino-aprendizagem nenhuma normativa, proposta ou currículo pode ser considerado como algo neutro, ou de caráter meramente técnico.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Porto: Didáctica, 2004.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 28, abr. 2022.
- BRASIL. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 28. abr. 2022.
- CORAZZA. Sandra Mara. **Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora**. V.13, n. 12, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **O que significa currículo**. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GIROUX, Henry; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, Alice Casimiro. **Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar**. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 39, 2013. MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ ago. 2006.
- LOPES, Alice Casimiro. **A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes**. In: Saviani D, Lombardi JC, organizadores. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR; 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005; 2010b.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Lívia Freitas Fonseca. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 693-1723, out./dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401693&lng=en&nrm=-iso. Acesso em: 30 abr. 2019. Epub Aug 06, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676735>.