A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios

Adriana Corrêa[1]
José Carlos Morgado[2]

Resumo

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)no Brasil, iniciada em 2015, foi concluída, tendo sido aprovada recentemente pelo Conselho Nacional de Educação. Sendo uma construção com uma forte componente política, não surpreende que tenha sido alvo de muitos conflitos e tenha estado sujeita a muitas tensões. Por isso, não podemos deixar de ter em conta quer os processos de fabricação do currículo a partir dos contextos de produção e influência propostos por Ball (1994), quer os paradigmas que nortearam essa construção, quer, ainda, os constrangimentos ideológicos que resultaram do envolvimento de organismos internacionais e de fundações privadas nesse empreendimento.

A propósito das reformas curriculares no Brasil, importa lembrar a influência que as políticas de *accountability* tiveram nesse domínio, com o intuito de responder aos indicadores de qualidade, o que contribuiu para que os conceitos de eficiência, eficácia, performatividade e qualidade passassem a fazer parte da agenda educacional. Para além desses conceitos, a influência que passaram a ter alguns organismos internacionais e algumas instituições privadas contribuíram para uma efetiva estandardização do currículo e para o recurso a modelos emprestados de outros países.

Contudo, tais reformas não conseguiram atenuar algumas disputas de carácter mais ideológico, acabando por gerar um extremar de posições entre os que consideram o currículo nacional como um elemento de unidade e um imperativo democrático e os que o consideram como um entrave à pluralidade e à diversidadeque caracterizam a sociedade contemporânea. Importa, por isso, refletir sobre as seguintes questões: Quais os principais benefícios da atual reforma curricular para a educação no Brasil? Que motivos justificam a adoção de um currículo nacional no País? Qual a sua pertinência?

Este texto procura contribuir para esse debate, incidindo no processo de construção do currículo nacional, em particular nos contextos de produção. Isso porque estamos convictos de que se, por um lado, as relações sociopolíticas influenciam a conceção e implementação das reformas curriculares, por outro lado, as forças políticas e o contexto de produção determinam a construção do currículo nacional. Nesse processo procuramos, ainda, conhecer as perceções dos atores que configuram e constroem o currículo nacional brasileiro, caracterizar o contexto de produção do currículo em termos jurídicos, políticos e discursivos e identificar alguns dos constrangimentos que dificultam ou inviabilizam esse processo.

Palavras-Chave: Currículo, Reforma, Política, Contexto.

Eixo: Currículo e Educação Básica

Introdução

A construção de um currículo nacional no Brasil não pode ser analisada nem à margem do ordenamento jurídico existente, onde se antevia já a necessidade desse documento, nem tão pouco da conjuntura política atual, geradora de tensões muitas

[1] Doutoranda do Curso de Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho.

[2] Professor do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa da Universidade do Minho.

vezes de sinais contrários. Assim se compreende que entre protagonismos e protagonistas a sua construção tenha sido tecida numa atmosfera completamente adversa, fruto de acordos políticos e de tecnologias universalizantes o que, inevitavelmente, gerou constrangimentos.

Na verdade, tais constrangimentos, visíveis sobretudo na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permitem algumas reflexões acerca do que está em jogo nesse processo. Com o pretexto de melhorar os resultados pífios da educação nacional, a BNCC foi proposta como uma política de Estado que pretendia, apenas, concretizar alguns objetivos que já constavam da legislação do país. O processo de resistência, iniciado pelos que discordam da existência de um currículo nacional no País, bem como o jogo político manifesto nesse percurso, corroboram a ideia de que o documento acabará por gerar distintos constrangimentos ao nível da comunidade escolar e científica.

Nesse sentido, ao longo do texto pretendemos discutir a pertinência, ou não, da implementação de um currículo nacional num país intercontinental e multicultural de grandes proporções, em que o *contexto de influência* envolve disputas e embates.

Além disso, a construção [e implementação] da BNCC tornou também visíveis algumas preocupações de agências internacionais, que questionavam os resultados alcançados pelo país em avaliações de larga escala, colocando-o em rankings sofríveis.

Ora, a verdade é que no Brasil, dada a extensão do País,foi sempre difícil definir e implementar um currículo nacional único, situação reconhecida pela própria legislação educacional que atribuía aos Sistemas de Ensino[3] autonomia para definirem as suas próprias propostas curriculares, desde que em consonância com as determinações da esfera federal para o efeito.

No entanto, perante a necessidade de estabelecer os *curricula*, os sistemas de ensino foram construindo as suas próprias propostas e orientações curriculares, o mesmo se tendo passado nas instituições privadas. Só que, nesse ínterim, as avaliações em larga escala acabaram por definir as matrizes de referência[4] para cada segmento,

[3]Por Sistemas de Ensino compreende-se o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDBN determina no seu Artigo 8º.

[4] "O termo matriz de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o

determinando que o currículo estivesse muito mais próximo daquilo que as avaliações solicitavam. Os livros didáticos (ou manuais escolares) exemplificam o que acabamos de referir, uma vez que seguem fielmente o que os padrões estabelecidos pelas avaliações solicitam.

Nesta ordem de ideias, a BNCC é reconhecida como um instrumento de política educacional, que consubstancia um projeto de nação, estando em jogo disputas, referências e ideologias, o que nos compele a refletir sobre as seguintes questões: Quais os principais benefícios da atual reforma curricular para a educação no Brasil? Que motivos justificam a adoção de um currículo nacional? Qual a sua pertinência?

Enquadramento teórico

O Contexto de influência

O processo de construção da BNCC inicia-se com a publicação da Constituição da República de 1988, que estabelece, no seu Artigo 210º[5], a necessidade de serem fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental. É preciso não esquecer que, noutros momentos da história, o Brasil adotou um currículo nacional, ainda que tal adoção se refletisse apenas ao nível dos seus elementos estruturantes, tais como as disciplinas, os conteúdos ou alguns aspetos metodológicos. Nesse domínio, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5692, de 1971, que durante o período de Ditadura Militar lançou mão do currículo mínimo como forma de padronizar o processo educacional, alterando também a matriz curricular do Ensino Fundamental e Médio.

Só com a publicação da LDBEN nº9394/1996, o tema volta a ser objeto de análise, uma vez que no seu Art.º 26º se determina que:

> Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

quantoo aluno realiza no contexto da avaliação". Bonamino, A. (2002). *Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quarteto.

[5] Artigo 210º da Constituição de 1988: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais."

A Lei trata de toda a Educação Básica, o que não foi contemplado na BNCC, excetuando o Ensino Médio que se deverá adequar à nova legislação específica, com uma forte tendência a profissionalização.

Após a entrada em vigor da nova LDBEN, em 1997, o governo de Fernando Henrique Cardoso, com o pretexto da *necessidade educacional*, define e implementa os Parâmetros Curriculares Nacionais que, mesmo sem a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), serviram para os Sistemas de Ensino e as Escolas reorientarem os seus currículos, mesmo não sendo normativo. No fundo, o que estava em jogo era a implementação da avaliação em larga escala, iniciada pelo referido governo num pretenso processo de melhoria educacional, que começa pelo "final", ou seja, pela avaliação.

Por seu turno, o Plano Nacional de Educação(PNE), aprovado pela Lei nº 13005/2014, para uma vigência de 10 anos, determinou a universalização do ensino fundamental de 9 anos para toda a população, dos 6 aos 14 anos, garantindo que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada. Definiu, ainda, para essa meta algumas estratégias de entre as quais destacamos a construção de uma Base Nacional Comum (Brasil, 2014):

> 2.1) O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental;
>
> 2.2) Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art.º 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental.

A partir desse ordenamento jurídico, o Ministério de Educação, em 2015, desencadeou o processo de construção da BNCC, mesmo sob os efeitos do processo político que o país vivia, bem como das constantes mudanças de Ministros e suas respetivas equipas. O Conselho Nacional de Educação sofreu também alterações estruturais com a ascensão de Michel Temer à Presidência e a quebra de continuidade das políticas até aí desenvolvidas, fazendo afirmar novas concessões e vontades.

A realização do I Seminário Interinstitucional promovido pelo Ministério da Educação (MEC), reuniu assessores e especialistas para desencadear o processo a

partir da publicação da Portaria nº 592, que instituiu a Comissão de Especialistas para a sua elaboração em 2015. Em outubro do mesmo ano, teve início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC, com a participação da sociedade civil, de organizações e entidades científicas, tendo o MEC recebido mais de 12 milhões de contribuições.Em junho de 2016, para debater a segunda versão da BNCC, que tinha sido sistematizada por um grupo de professores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), foram realizados por todo o Brasil seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública. Em agosto, começou a ser redigida a terceira versão, através de um processo colaborativo e com base na segunda versão. A terceira versão foi entregue ao CNE em 06 de abril de 2017, tendo sido aprovada em novembro desse ano e, seguidamente, homologada pelo MEC:

> a Base Nacional Comum Curricular 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. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (Brasil, 2015).

O processo de fabricação da BNCC contou com diferentes atores, desde professores de Universidades, a órgãos e entidades e, ainda, à assessoria internacional. O estudo que serviu de base a este texto procura, através da abordagem do ciclo de políticas[6] (*policy cycle approach*) proposto por Ball(1994), desvelar de que forma os interesses e a ideologia, fruto de acordos e de disputas, se foram sistematizando. Nesse sentido, detivemo-nos somente no contexto de influência e na produção de texto, de acordo com o mesmo autor.

O discurso pedagógico, entendido como conjunto de regras e mecanismos de poder, também passa a ser objeto de análise, como sustenta Ball (2013, p.177): "Portanto, novas vozes e interesses são representados no processo político, e novos

[6] O *ciclo de políticas* proposto por Stephen J. Ball e colaboradores é um método para a pesquisa de políticas educacionais. A formulação inicial foi apresentada num texto publicado em 1992, no qual Stephen J. Ball e Richard Bowe (1992) discutiam os resultados de uma pesquisa sobre a "implementação" do Currículo Nacional na Inglaterra e no País de Gales.O ciclo contínuo é constituído por cinco contextos: o *contexto de influência*, o *contexto da produção do texto*, o *contexto da prática*, o *contexto dos resultados* (efeitos) e o *contexto da estratégia política*.

nós de poder e influência são construídos e fortalecidos". Nesta ordem de ideias, o fortalecimento de um ciclo de políticas vai-se constituindo e ganhando novas vozes, quer através dos grupos privados que articularam e financiaram a construção da BNCC, quer através de palestras, viagens e consultorias com agências internacionais.

Só que, analisar e refletir sobre as políticas educacionais leva-nos para terrenos movediços, repletos de contradições, envolvendo tecnologias e recursos heurísticos. Para perceber de que forma foram arquitetadas, manuseadas e materializadas tais políticas, é necessário compreender os processos e os contextos em que foram construídas. A sua natureza não é anódina, uma vez que reflete os contextos políticos em que foram produzidas (Ball, 1994). Certamente que tais processos não foram fortuitos, por isso estão imbuídos de intenções que a própria pesquisa poderá (ou deverá) revelar.

O *contexto de influência* (Ball, 1994) incide sobre a forma como o processo de construção da BNCC foi organizado [e concretizado] a partir das políticas públicas. Contata-se que, para além da Comissão instituída pelo MEC, com representantes de Universidades (sobretudo a Universidade Federal de Minas Gerais), também se estabeleceram "parcerias" com grupos de entidades privadas. A mais importante, ou melhor, a que teve maior influência foi o *Movimento pela Base Nacional Comum*[7] (MBNC), que representa os interesses de empresas, fundações e instituições filantrópicas, geralmente financiadas pela alocação de impostos de grandes corporações. De acordo com Avelar eBall (2017, p. 9), que mapearam a forma como a filantropia contribuiu para o novo estado heterárquico[8], concluíram que o grupo que elaborou o texto"é constituído por uma rede de pessoas e organizações um tanto desgastadas, uma comunidade de discursos focada na necessidade de reforma

[7]Com maior ou menor protagonismo, entre os diversos parceiros estão as seguintes entidade: Itaú – Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann e Todos pela Educação e Amigos da Escola. De entre os agentes privados despontou, com protagonismo, a Fundação Lemann, de Jorge Paulo Lemann, um dos controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital (dono do Burger King, Americanas, Submarino, Shoptime e da Heinz).

[8]Heterarquia – neologismo que traduz a ideia de algo oposto a hierarquia. Se esta corporiza um sistema centralizado e vertical, a heterarquia simboliza um sistema organizacional baseado na divisão do poder por vários agentes, o que viabiliza uma forma de trabalho coletivo sem normas impostas de cima para baixo.

educacional, composta por empreendedores políticos, tecnocratas viajantes e 'líderes de pensamento', como soluções para os 'problemas' da política educacional."

Em 2013, tal grupo promoveu e financiou, por meio de palestras, o intercâmbio de algumas pessoas influentes (agentes públicos do MEC, secretários de educação, deputados) para Yale News, o que aconteceu novamente em 2015, para conhecer e discutir novas experiências, sobretudo com a Common Core State Standars Initiative[9], que tem por objetivo a performatividade dos alunos americanos para o sucesso.

> Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de "terror", sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respetivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. (Ball, 2010, p.38).

As táticas para mobilizar os agentes públicos funcionam de forma a constituir uma rede de parcerias e de necessidades, criando padrões de comportamento, de valores e de confiança, "na qual modelos internacionais tendem a ter espaço privilegiado na Educação brasileira, levando a tentativas de crescente incorporação de forças privadas no campo" (Alves, 2014, p. 1464). A porosidade das relações entre Estado/Instituições Privadas realça as fronteiras entre os campos sociais e económicos (Ball, 2004), emergindo novas prescrições normativas como é o caso da construção da BNCC e das políticas de empréstimos de modelos internacionais.

Importa referir que o modelo proposto de currículo nacional incide nos modelos já assumidos pelos MEC, pelo MBNC tendo como referência o currículo da Austrália e as análises elaboradas pela *The Curriculum Foundation*(Reino Unido), *Fundação ACARA* (Austrália), *Universidade de Yale* (EUA).

É também digna de registo a análise internacional do documento da BNCC por entidades privadas, numa espécie de "maniqueísmo intelectual" que tende a desvalorizar e deteriorar a imagem do público e a exaltar as bondades do privado (Morgado, 2003,p. 76).

O fluxo das políticas transnacionais atua em redes integradas e acaba por minimizar o papel do Estado com um repertório (pré)definido de eficiência. Esse

[9] Common Core State Standars Initiative é uma Fundação que tem por objetivo "preparar os estudantes para o sucesso", conforme como se apresenta em seu *site* http://www.corestandards.org/

processo repousa num discurso ardiloso, de artefactos que seduzem os principais agentes das reformas com a promessa da modernidade:

> Na base disso tudo está o mito político eficiente que celebra a "superioridade" da gestão do setor privado em "parceria" com o Estado, sobre e contra a modalidade conservadora, burocrática e apática de administração do setor público. (Ball, 2004, p. 1117).

Tal superioridade está no fato de experiências e referências internacionais de grupos privados de educação, que produzem a falsa ideia de confiabilidade, de eficácia e eficiência na construção de outros modelos de currículo em diferentes países.

O contexto de produção da BNCC

O contexto da produção do texto da BNCC teve 3 versões que, na opinião do MEC, resultaram de um processo de construção democrático. Além da consulta pública, foram realizadas várias audiências com o intuito de "ouvir" a comunidade escolar. No entanto, foi preocupante a falta de especialistas/pesquisadores brasileiros na área de currículo, o que obrigou a recorrer a especialistas internacionais pertencentes a fundações privadas.

Na elaboração do documento não se elegeu uma conceção de currículo, mas a sua organização por competências, objetivos e conteúdos reflete a opção pelo modelo da teoria curricular de instrução. Além disso, as tecnologias, no modelo de organização do currículo nacional, estão relacionadas com a regulação do estado e com as políticas de*accountability*, onde os conceitos de eficiência e de eficácia, bem como os resultados aparecem.

O texto aprovado possui 472 páginas e foi organizado para a educação infantil e o ensino fundamental. Não temos, neste texto, a pretensão de discorrer sobre aspetos mais específicos do documento, mas apenas referir os objetivos, os conceitos, os valores e a principal ideologia que o perpassa.

Além do próprio documento, são indicados textos de apoio a experiências internacionais, vídeos e palestras que chamam a atenção para a sua produção nos *sites* do Movimento e da página específica da BNCC. Apenas um texto, elaborado por uma professora[10], subsidia o debate sobre as reformas curriculares promovidas no Brasil. Por outro lado, uma pesquisa financiada pela Fundação Lehmann e pelo Fundo para a

[10]Referimo-nos à Professora Guimar Namo de Mello.

Educação do Século XXI, realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária(CEMPEC),evidencia os consensos e dissensos do processo de forma ligeira, evidenciando como resultado a existência de uma maioria de respondentes favorável à BNCC[11].

O documento reforça as conceções já caracterizadas nos modelos dos quais foram concebidas, com as ideias de competências e "direitos de aprendizagem" presentes nos textos dos currículos do Chile, Austrália e EUA. Prevalece a lógica de um currículo por objetivos de aprendizagem, baseado em "princípios que, ademais, ainda constituem o imaginário francês, talvez Iluminista não fosse a insistência norte-americana no pertencimento concreto." (Macedo, 2015, p.897). Um currículo baseado em objetivos de aprendizagem e organizado para o desenvolvimento de 'competências'[12]é definidor de metas mensuráveis, formas de controlo e de performance, corporizando uma racionalidade técnica em que a regulação por parte do Estado se concretiza pela realizaçãode avaliações em larga escala. Avaliações que se estruturam de modo a fornecer uma "indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores)" (Brasil, 2017, p.13).

Trata-se de um modelo curricular de instrução que privilegia a prescrição e a normatividade e se funda no paradigma tecnológico da *Racionalidade Tyleriana*, que concebe o conhecimento como utilitário e objetivo com vista àsua avaliação sumativa. Tal lógica pode ser vista no texto da BNCC com ênfase ainda nos conteúdos, revelando a vertente comportamental e de mensuração de resultados:

> Tendo como referência fundamental Tyler, Bloom e Bruner, num casamento entre currículo e psicologia, a teoria de instrução foca-se no binário currículo/instrução, sendo esta última fundamentada numa cultura de performatividade, bastante salientada na lógica neoliberal de uma "accountability school", com foco nas governamentalidades curriculares centradas em resultados de aprendizagem e em *standards* (Pacheco & Marques, 2014), traduzindo quer a aprendizagem em objetivos comportamentais, competências operacionais e metas curriculares de padronização de resultados, quer a lógica de pensamento *spenceriano* de

[11] A pesquisa completa realizada oportunamente pelo CEMPEC pode ser lida através do link: http://www.cenpec.org.br/2015/09/pesquisa/pesquisa-consensos-e-dissensos-em-torno-de-uma-base-curricular-comum-no-brasil/

[12] O termo competência é aqui utilizado no sentido de Skill, isto é, de habilidades ou capacidades de índole mais técnica. O termo skill é utilizado, frequentemente, para referir a concretização de forma rápida e eficiente de um dado objetivo.

> currículo, ou seja, a superioridade do conhecimento utilitário face ao conhecimento racional e de pendor cognitivo. (Pacheco, 2017, p. 4).

Ao eleger um currículo por 'competências' de cariz mais tecnicista, o documento evidencia a sua preferência pelos conteúdos como um "instrumento de gestão do ensino" (Macedo, 2014), com vista, essencialmente, a projetar a performance do aluno,como aliás descreve o próprio MEC:

> As competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. (Brasil, 2017, p.11).

O documento contempla apenas duas etapas da Educação Básica, uma vez que o ensino médio sofreu uma reforma, alterando a sua estrutura por força da Medida Provisória nº 446, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A estrutura do texto da Educação Infantilfoi feita na forma de Campos de Experiência – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento – para cada fase. Por sua vez, oEnsino Fundamental está organizado por grandes Áreas do Conhecimento, Componentes Curriculares, Competências gerais,Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e Habilidades.

Ainda que não expressa, é evidente que no documento prevalece a racionalidade *tyleriana*[13], sobretudo quando a sua estrutura privilegia objetivos comportamentais e o conhecimento instrumental como utilidade para o desenvolvimento de 'competências'. Como sugerem Lopes e Macedo (2011, p. 58):

> O saber é performativo e será tanto melhor quanto mais se adequar aos critérios de competências partilhadas pela tradição e pela sociedade a quem cabe avaliá-lo. Assim as competências gerais apontam as *performances* para as quais o conhecimento é apenas um meio para realizá-las.

Importa, ainda, realçar que os consensos entretanto conseguidos geraram alguns constrangimentos na construção do documento, quer por causa de determinados procedimentos numa lógica top-down, quer por disputas de egos, de ideologias e de culturas que pululam nesse contexto.

[13]Sobre a racionalidade que prevalece no currículo consultar: Tyler.R.(1977).*Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.

Considerações finais

Importa saber se, de facto, a materialidade da prática pedagógica do professor será objetivo de análise e se as determinações do documento serão efetivamente utilizadas nas salas de aula do país. Dito de outra forma, qual será a tradução do referido documento pelas escolas, pelos gestores e pelos professores?

Além disso, é necessário averiguar se, de facto, o Brasil precisa de um currículo nacional que oriente as práticas dos professores. Sem deixar de reconhecer a possível "bondade" de um currículo nacional, preocupa-nos que a sua construção traduza, sobretudo, desejos e vontades de grupos privados que, por meio de acordos velados, definam um currículo nacional de cariz essencialmentenormativo e que,*a priori*, defendia os direitos de aprendizagem de todos, direitos esse que se foram diluindo ao longo do documento. Na opinião de Macedo (2014, p. 901), os objetivos e os conteúdos "não parecem derivados dos direitos, como promete o documento do MEC", o que lhe permite concluir "que a fragilidade do vínculo entre eles pode nos informar muito sobre os processos políticos de articulação".

Em jeito de conclusão, importa reafirmar que nos preocupa a forma como todo o processo decorreu, a finalização do documento, que torna visível a prevalência de um currículo prescritivo, centrado em conteúdos, cujo desenvolvimento será controlado através de avaliações em larga escala, o que contribui para debilitar a autonomia do professor e da própria escola.

Todavia, o debate não se encerra aqui. Muitas, serão, ainda, as tensões travadas e as alterações possíveis no contexto da prática e dos resultados. Mas, só o tempo demonstrará se o caminho proposto poderá contribuir para a melhoria da educação brasileira.

Referências bibliográficas

Avelar, M.&Ball, S. J. (2017).Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil.*International Journal of Educational Development*. UCL Institute of Education, United Kingdom.In http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007(acesso em 20/12/2017).

Alves, Alves, N. (2014). Sobre a possobilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. *Revista e-Curriculum* [en linea] 2014, 12 (Octubre-Diciembre) :

[Fecha de consulta: 27 de diciembre de 2017] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904003> ISSN 1809-3876

Ball, S. J. (2013). Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In M. W. Apple;S. J. Ball& L. A. Gandin (Org.),*Sociologia da Educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso.

Ball, S. J. (2010). Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa.*Revista Educação & Realidade*, 35(2), 37-55.

Ball, S. J. (2004). Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem Estar Social. *Educação &Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, 1105-1126. In http://www.cedes.unicamp.br(acesso em 12/11/2017).

Ball, S. J. (1994). *Education reform: a critical and post structural approach.* Buckingham: Open University Press.

Brasil – Ministério da Educação (2015). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB. In http://basenacionalcomum.mec.gov.br/(acesso em 10/11/2017).

Brasil – Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (2017).*Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017*, *que institui a Base Nacional Comum Curricular.*

Lopes, A. C. &Macedo, E. (2011). *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez.

Macedo, E. (2015). Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação &Sociedade*, Campinas, v. 36, nº133, 891-908.

Morgado, J. C. (2003). Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular.*Tese de Doutoramento* (policopiado). Braga: Universidade do Minho.

Pacheco, J. A. (2017). Teorias curriculares: entre o Estado e o Sujeito. In M. A. Aguiar; A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Org.), *Currículo: entre o comum e o singular* (pp. 63-84). Recife:ANPAE.