

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): SENTIDOS DE CURRÍCULO E PERFORMATIVIDADE DOCENTE

Brena Kesia Costa Pereira¹
Keyvilane Fernandes dos Santos²
Antonio Anderson Brito do Nascimento³
Jean Mac Cole Tavares Santos⁴

RESUMO

Temos, neste texto, como proposta de investigação, identificar quais as significações de currículo apresentadas no documento oficial do texto político da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamo-nos de referencial teórico aportado pelo estudo de currículo apresentado por Lopes e Macedo (2011), as discussões sobre a BNCC realizadas por Pereira, Costa e Cunha (2015), para, a partir de então, refletir criticamente sobre a posição teórica expressa no documento orientador do BNCC. Trata-se, portanto, de um artigo cuja metodologia é de revisão e análise qualitativa do documento legal. Assim, apresentamos nossas considerações em dois momentos complementares: no primeiro, com fulcro em Lopes e Macedo (2011), fazemos um breve levantamento das teorias de currículo. Num segundo passo, analisamos no documento legal os traços em que se inscreve a visão de currículo tratada na BNCC e sua relação com a prática docente. Entendemos que a proposta da BNCC confere centralidade ao conhecimento instrumentalizado em habilidades e competências, constrange os sentidos da docência em torno do desempenho (performance), e, ainda, é um texto com inscrições de curriculares matriz tecnicista e cientificista.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Iniciação Científica, Currículo.

INTRODUÇÃO

A Educação Básica brasileira é alvo de críticas constantes. Argumentos como o de que a escola não prepara seus alunos para agirem e tomarem decisões conscientes e críticas frente à realidade moderna; somados a outros de matriz mais quantitativa, como a apresentação constante de dados estatísticos elencando o fracasso de desempenho do alunado em avaliações de larga escala nacionais, tanto para o ensino fundamental como para o Ensino Médio; e ainda os resultados advindos de exames externos a exemplo do PISA, funcionam em conjunto para estabelecer o sentido, muitas vezes compartilhado pelo senso comum, de algo precisa ser feito para corrigir esses desvios e alcançar uma educação que se quer albergada pelo ideário de qualidade.

¹ Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, brenacostap@gmail.com;

² Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, keyvilanefernandes@yahoo.com.br;

³ Graduando do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, andersonb.nascimento@gmail.com;

⁴ Professor orientador: Pós-doutor, Faculdade de Educação - UERN, maccolle@hotmail.com.

O significativa qualidade é o ponto que traz aparente conciliação para as iniciativas constantes de reformulação e revisão dos currículos que constituem a Educação Básica. A escola é sempre convidada a modificar suas estratégias, tempos e espaços pedagógicos, para se adaptar às novas realidades, com o fito de alcançar uma educação de qualidade.

Professores têm que estar em constante processo de ‘reciclagem’, como se o processo de formação e as práticas didáticas que vêm desenvolvendo ao longo de suas carreiras docentes nunca estivessem pari passu com as demandas mais atuais.

Ao mesmo tempo, professor e escola são interrompidos em seus saberes, cultura e realidades contextuais, a fim de que se adequem as previsões provenientes de textos legais cujas prescrições tencionam constranger suas atuações no sentido de executarem as políticas públicas emanadas pelos órgãos centrais.

Neste sentido, temos assistido à formulação e tentativa de implementação de um novo texto legal, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Não obstante os já existentes (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais), que, assim como só ocorre em cada texto político, é apresentada como uma proposta que fornecerá os elementos necessários, fundamentais e essenciais para uma adequada formação do alunado do Ensino Médio.

METODOLOGIA

Assim, neste artigo, apresentamos nossas considerações em dois momentos complementares: no primeiro, com fulcro em Lopes e Macedo (2011), fazemos um breve levantamento das teorias de currículo tecnicistas e críticas e, em seguida, apontamos a visão de currículo como texto. Numa segunda seção, analisamos no documento legal os traços de um conhecimento instrumentalizado por meio de habilidades e competências performáticas em que se inscreve a visão de currículo tratada na BNCC.

DESENVOLVIMENTO

ESTUDOS DE CURRÍCULO: ALGUMAS INSCRIÇÕES HISTÓRICAS

Pensar currículo não é uma tarefa simples. Há bastante tempo, diversos autores e correntes de pensamentos têm se dedicado a responder a questão fundamental do que é, de fato, currículo. Desde um conjunto de disciplinas, tempos e espaços de organização didática,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

grade, conteúdos a serem ensinados, planejamentos dos professores, todos esses elementos têm de alguma maneira estado associados à noção de currículo.

Lopes e Macedo (2011, p. 19) assinalam a existência de um ponto em comum dentre todos esses pontos “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo”. Entretanto, como advertem as mencionadas autoras, há uma grande quantidade de questões que atravessam o tema, tornando-o alvo de disputas por significações no campo da teoria curricular.

Alinhamo-nos ao pensamento das estudiosas, na medida em que percebemos não poder haver uma definição única e estável que dê conta de responder o que é currículo, mas que cada entendimento apresentado é uma parcialidade defendida por argumentos que se relacionam a contradições existentes em percepções anteriores, sempre em uma tentativa de fixação de sentidos.

Assim, neste momento do estudo, faremos uma breve leitura de alguns dos principais sentidos que o currículo vem tomando ao longo do tempo para podermos perceber com quais dessas inscrições o texto legal da BNCC para o Ensino Médio faz acordos de sentidos tencionando ‘implementar’ a política pública no interior das escolas.

David Hamilton (1992) destaca que a primeira menção ao termo currículo se deu já em 1633, na universidade de Glasgow, e já associava à noção de uma experiência educativa organizada em sequência, um planejamento de atividades para um grupo de sujeitos. Essa ideia parece-nos hoje bastante elementar, mas foi apenas no início o século XIX, no contexto da industrialização americana, que as questões sobre o que ensinar ganharam relevância e passaram a ser alvo de estudos curriculares.

Foi justamente no contexto de desenvolvimento econômico do início do século XX que a escola recebeu novas atribuições e responsabilidades, necessitando responder a questões de uma sociedade em mudança. Assim, passou-se a pensar na utilidade e validade dos saberes veiculados pela escola e impuseram dúvidas quanto ao que ensinar, qual a utilidade dos conteúdos e como selecioná-los e ordená-los.

Destacamos duas correntes de estudos de currículo americanas que se preocuparam com essa questão: O eficientismo social e o progressivismo. Lopes e Macedo (2011) argumentam que no seio o desenvolvimento industrial americano a escola e o currículo são instrumentos de controle social, por meio dos quais se formariam trabalhadores para o setor produtivo. Segundo elas, o eficientismo se pautava pela “defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

eficiência e economia” (2011, p. 22). A característica fundamental desse modelo de elaboração curricular reside justamente na ideia de que seria possível treinar e tornar funcional o ensino de modo que se aprendesse a resolver problemas práticos. Pensar, pois, as tarefas e os objetivos são centrais.

Já o progressivismo, cujo estudioso mais renomado é John Dewey, entendia ser a educação o meio hábil para amenizar as desigualdades sociais, uma ferramenta para a formação de seres capacitados a agir em direção a mudanças da realidade. Para essa corrente, o currículo compreende ocupações sociais, os estudos naturais e a língua, de modo que os conteúdos deviam ser utilizados como um ponto de partida por meio do qual os alunos poderiam solucionar os problemas que a experiência social lhes apresentasse.

Aqui no Brasil, as reformas educacionais promovidas no início da década de 1920, sofreram influência do progressivismo e formaram uma corrente com o nome de escola nova, encabeçada por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Tyler, já nos idos de 1949, propõe uma organização curricular baseado em um procedimento ordenado em definição dos objetivos de ensino, experiências de aprendizagem adequadas, eficiência no processo de ensino e avaliação do currículo. Sua abordagem se caracterizou pela instrumentalidade e viés administrativista, de modo que submeteu a noção de currículo à de desempenho nas avaliações, “propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 25). Essa formulação curricular perpassou o tempo e alcançou proposições curriculares contemporâneas baseadas na formulação de objetivos e na aferição de resultados.

Como podemos perceber, as tradições curriculares acima delineadas têm em semelhança o viés prescritivo de currículo, pois que este deve ser elaborado previamente e realizado/executado por meio de escolhas objetivas e científicas.

Lopes e Macedo (2011) criticam essas posições ao argumentarem que elas fazem separação entre o currículo prescrito (anterior à participação de professores e mestres) e o currículo executado, pelo que a este último estaria atribuído o fracasso, já que o planejamento não fora ‘implementado’ conforme previsto. A culpa, então, seria da escola e dos professores.

Já nos anos de 1970, surgem as teorias de base Marxista, também chamadas de teorias da correspondência ou da reprodução. Segundo essas concepções, a escola prepararia o aluno para assumir papéis pré-determinados pelo sistema capitalista.

Um dos expoentes dessa teoria foi Althusser, cujas afirmações operam em duas vertentes. Na primeira, a escola atuaria como formadora de mão de obra. Na segunda, a escola contribuiria para difundir uma diferenciação ideológica de classes. Segundo Lopes e Macedo

(2011, p. 27), “é esse caráter de aparelho ideológico ressaltado por Althusser que vai constituir o cerne da teorização crítica em currículo, considerado enquanto mistificação ideológica”.

Nessa mesma linha de raciocínio, porém com caráter menos determinista que as proposições de Althusser, Bourdieu e Passeron (1975) apresentam, ainda na década de 1970, a atividade pedagógica como uma violência simbólica capaz de fundar o *habitus* que será reproduzido socialmente. Esse mecanismo operaria pela seleção de capital cultural, que ao ser iniquamente distribuído entre as classes sociais perpetuaria as desigualdades sociais.

Com Michael Young, cujas proposições dão sustentação a Nova Sociologia da Educação (NSE), surgem preocupações mais centrais com relação ao currículo. Questões relacionadas às escolhas dos conhecimentos que poderiam constar nos currículos, quem deveria selecioná-los, a quem interessaria a escolha de um ou outro conteúdo, que tipo de cultura se legitimaria com a inclusão ou exclusão de determinados conteúdos, entram na agenda desses estudiosos. A questão mesma do prestígio dado a determinados conhecimentos é alvo de reflexões, haja vista que a seleção dos conteúdos sempre é feita de maneira a atender interesses.

Já no início dos anos de 1980, Apple ganha notoriedade nos estudos de currículo, alcançando grande prestígio aqui no Brasil. Suas considerações fundamentam-se em dois conceitos associados à teoria marxista: Hegemonia e Ideologia. Pela primeira, haveria uma dominância de sentidos daquilo que é vivido pelas pessoas, de modo a ser um senso comum. Pelo último, existia uma falsa consciência que vincularia todos à visão de um grupo dominante. Como um sistema de crenças partilhadas, quando hegemônicas, as ideologias tenderiam a ocultar as desigualdades sociais.

No contexto da educação, o entendimento de Apple para o currículo estaria dada no sentido de entender como os currículos empreendidos nas escolas recriariam a ideologia homogeneizada de determinadas classes sociais. Desvincula-se então da pergunta o que ou como ensinar, para pensar porque apenas alguns conhecimentos sociais são ensinados como se fossem os únicos e válidos para todos. Dizendo de outra forma, pela visão do autor o problema eram as relações entre os conhecimentos ditos oficiais, do currículo, e os interesses que presidiam esse mesmo processo de escolha dos conhecimentos, ocultados sob o manto da eficiência e cientificidade.

Além das críticas de vertente marxista, outras correntes também trazem oposições aos enfoques técnicos de currículo. Novas percepções de currículo são trazidas por autores de

fenomenologia atrelando-o às experiências das pessoas e desvinculando-o da ideia de um saber predeterminado socialmente a ser dominado pelos alunos.

O mundo da vida dos alunos, relacionado às condições de sua existência, mas não determinado por elas, é também a maneira como Paulo Freire propõe uma pedagogia e, portanto, um currículo.

Lopes e Macedo (2011, p. 41) consideram que Paulo Freire “propõe uma pedagogia baseada no diálogo e, nesse sentido, vai além da análise das formas de funcionamento da ideologia e da hegemonia, defendendo a possibilidade de a educação se contrapor a reprodução”.

As diferentes visões apresentadas permitem-nos compreender a impossibilidade de abranger por meio de uma perspectiva formalista o que vem a ser currículo, já que está não abarca a complexidade da vida e das experiências dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Pelo dizer de que não há lugar no currículo para o mundo real, o mundo da vida do aluno, é também de alguma forma dizer que há dois currículos: o prescrito e o vivido/informal/ativo.

Lopes e Macedo (2011, p. 42) avançam no entendimento de uma compreensão de currículo que se contrapõe às ideias tecnicistas de currículo (um currículo formal, prescrito, científico e que deve ser cumprido cabalmente para dar resultados satisfatórios), e também se diferenciando das visões críticas fundamentadas nos conceitos marxistas de ideologia e hegemonia. Para as estudiosas, cujas pesquisas estão filiadas às vertentes pós-críticas, currículo é simplesmente um texto, uma prática de significação constituída pela linguagem, pelo que se

torna inócua distinções como currículo formal, vivido, oculto”. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente (LOPES e MACEDO, 2011, p.42).

Essa leitura de currículo como texto traz implicações pertinentes quando nos dedicamos à análise do documento legal da BNCC para o Ensino Médio, pelo fato de que o texto legal muitas vezes é concebido como o currículo que será praticado na escola, mas que, pensando conforme as autoras, as instruções, direcionamentos e ‘prescrições’ da política curricular inseridos no texto oficial, assim como outras políticas já vigentes na escola, não são capazes de por si mesmos ‘implementarem’ um currículo.

Nesta mesma esteira, são as considerações de Frangella e Dias (2018, p. 8) ao defenderem o currículo “como produção que se afasta da normatização prescritiva e se dá como fechamento provisório, fruto do jogo político-discursivo que negocia/articula diferentes demandas e mantém aberto o tensionamento, o que o faz produção inacabada sempre”.

Assim, ao mesmo tempo em que intentaremos perceber quais significações de currículo estão inseridas na BNCC, fazemos questão de realçar que o documento é apenas um texto em tentativa de constrangimento das significações, mas como texto, passível de ressignificações pelos leitores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

SENTIDOS DE CURRÍCULO NA BNCC E PERFORMATIVIDADE DOCENTE: UMA BREVE ANÁLISE

A BNCC surge no âmbito de discussões nacionais e internacionais a respeito de como a educação deve responder às novas demandas que surgem no seio da sociedade contemporânea em busca de promover melhorias na qualidade da Educação Básica.

Pensando o contexto Ibero-americano Dias (2017, p. 101-102) destaca que:

Textos políticos vêm sendo produzidos e disseminados buscando construir consensos em torno da qualidade da educação para a educação básica. A Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Oficina Regional para a América Latina e o Caribe da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (OREALC/UNESCO) têm alcançado o protagonismo como importantes catalisadoras de políticas para a região na produção de orientações políticas (Grifos dos autores).

O texto da BNCC está, assim, inserido em um contexto de produção de políticas que extrapola os limites de atuação estatal, nacional, sendo veiculador de sentidos de qualidade de educação influenciados por organismos internacionais como a Organização Intergovernamental Internacional e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. A escola está situada nesse contexto de lutas por poder e jogos de interesses, sendo apresentada como responsável por oferecer uma educação de qualidade, atrelada ao discurso de formação integral dos discentes e da equidade.

No texto de apresentação da BNCC, subscrito pelo ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, homologado pela portaria nº1570 e publicado no Diário Oficial da União em 21 de dezembro de 2017, podemos perceber alguns desses elementos:

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais.

Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos (BRASIL, 2017, p. 5).

A afirmação de que o texto legal “é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo” e “inspirado nas mais avançadas experiências do mundo”, traz a reboque uma tentativa de legitimação do processo de produção do texto da política, pelo que o documento intenta se afirmar como um produto democrático “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira”.

Historicamente, um maior caráter democrático é associado à capacidade de a política representar os interesses de professores e alunos, torná-los participantes da produção de textos políticos. Também é associado à capacidade de a política – nesse caso frequentemente limitada aos textos políticos – representar as demandas da maioria da população em nome de um dado projeto de sociedade menos excludente. A qualidade da educação é uma reivindicação usual, vinculada à ideia de que o currículo precisa garantir a possibilidade de crianças e jovens permanecerem na escola e atingirem os níveis instrucionais julgados necessários a um projeto de sociedade (LOPES, 2012, p. 702).

O discurso pressuposto na justificação do processo de elaboração da política é o de que a educação brasileira precisa de um documento que lhe confira o *status* de atualidade, em face do atraso que se pressupõe nela haver, e, também, que a proposta de uma base comum curricular é suficiente para induzir mudanças capazes de promover, “elevar a qualidade do ensino com equidade”, uma vez que o que se ofereceria nas escolas não estaria de acordo com os padrões de qualidade educacionais alcançados “nas mais avançadas experiências do mundo”.

Por sua vez, a noção de padrão de qualidade educacional inscrita na BNCC reporta-nos aos sentidos de currículo e aos papéis da docência que se desejam ver homogêneos. O título do texto da política já encarta ‘O’ sentido de currículo presente na BNCC. Não se trata de uma proposta plural e democrática, como escrito na apresentação do documento, mas de proposição que enseja alcançar o status de um único, basilar e fundamental currículo, que garantirá o conhecimento indispensável ao aprendiz.

Assim, a BNCC anuncia no primeiro parágrafo da introdução ser

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. (Grifo do próprio texto) (BRASIL, 2017, p. 7).

O caráter normativo do texto é expresso, bem como o propósito de fixar o que é considerado como essencial na aprendizagem do aluno. Alinhamo-nos a Frangella e Dias (2018, p. 10) quando afirmam que a BNCC “figura como estratégia de dar uma resposta definitiva as desigualdades no campo educacional e isso se dá via o estabelecimento dos conhecimentos essenciais”. Ora, o conhecimento essencial não seria o currículo a ser ensinado na escola ou, pensando de outra forma, há como dizer o que é essencial para ser ensinado e aprendido em uma escola e, ainda assim, não considerar está uma noção prescritiva do currículo escolar.

Mais do que uma visão de currículo centrada na eleição dos conhecimentos essenciais, o texto da BNCC apresenta um conhecimento assente sobre uma mobilização de competências e habilidades - saberes-fazer instrumentalizados desse mesmo conhecimento - como sendo o saber poderoso de que os alunos necessitam.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.8).

O modelo de aprendizagem baseado em habilidades e competências desconsidera a necessária crítica sobre “o que vem a ser a tal necessidade de competência, conhecimento, capacidade, aprendizagem e para quem” (PEREIRA; COSTA; CUNHA, 2015, p. 457). Além disso, apaga também os interesses ‘do mundo do trabalho’ em ter mão de obra funcional e eficaz, mas sem dar garantias ou proteções a esse trabalhador, que deve, ele mesmo, se adequar e flexibilizar para responder às expectativas do empregador.

Questões outras são adicionadas a essas, na medida em que a definição de uma base comum curricular sobre a qual se assenta a educação⁵ implica em problemáticas outras como

⁵ ver mote da base – Educação é a base

a da atuação docente. Uma base para a formação de um aluno competente e habilidoso requer a formação de docentes igualmente competentes e habilidosos.

O problema deste raciocínio é que o sentido de currículo da BNCC, baseado na eficácia técnica das competências e habilidades para a resolução dos problemas da vida, é fincado na presunção de que os docentes estão defasados, atrasados e mal formados, ou mesmo considerados incompetentes para seu ofício. Tal raciocínio desemboca em um processo de “responsabilização do professor pelo êxito da aprendizagem de seus alunos e uma perspectiva de controle no desenvolvimento curricular e no trabalho docente como modo de garantir o sucesso da educação” (DIAS, 2017, p. 102).

Stephen Ball (2010, p. 37), discutindo a questão da performatividade nas sociedades contemporâneas e suas implicações para a educação, considera “a existência de uma atitude, de um posicionamento ético com o qual professores e pesquisadores, nos mais variados setores da educação, têm se deparado; atitude baseada na responsabilização e no empreendedorismo – termos que constituem, de um lado, parâmetros de trabalho e relação social e, de outro, que definem um modo de fazer e um modo de ser”.

O professor passa por um processo de constrangimento em seu fazer e em seu ser. Para o considerarem um bom professor já não é suficiente sua experiência ou tampouco sua formação, ele deve ser um bom executor da política pública curricular de modo assegurar a qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A última parte do trabalho também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta sessão, deverão ser dedicados alguns apontamentos sobre as principais conclusões da pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica. Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como dialogos com as análises referidas ao longo do resumo.

Entendemos, a partir da análise - simplista e contingente - do documento da BNCC, que o sentido de currículo que presente na proposta se relaciona intensamente com proposições performáticas quanto ao fazer docente e está centrado em um conhecimento todo poderoso, notabilizado pela instrumentalidade das habilidades e competências.

Consideramos ainda haver inscrições de perspectivas curriculares de matriz tecnicista e científicista - treinar e tornar funcional o ensino de modo que se aprendesse a resolver problemas práticos - centrada no conhecimento, mas também em busca de legitimação social.

“Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa” (BRASIL, p. 8).

Em comum, tem-se ainda que o sentido de currículo na BNCC continua se relacionando a uma prescrição de sequência de ações, métodos e conteúdos, que desconsidera as necessidades, contingências, demandas e interesses contextuais e cotidianos das escolas. Uma feição de currículo que se quer única, um texto, que embora tente fixar o sentido, não passa de um texto (LOPES, 2011) sujeito a ressignificações, resistências e criações precárias e moveções no seio de cada escola.

REFERÊNCIAS

BALL, S.J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n.2, mai-ago, 2010, pp. 37-55.

BALL, S.J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal. v.15, n.2, 2002, pp. 3-23. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. 2017a. **BNCC**, 3ª versão. Brasília, DF, Ministério da Educação, 396 p.

DIAS, Rosane Evangelista. Currículo, Docência e seus Antagonismos no Espaço Iberoamericano. **Investigación Cualitativa**, 2(2) 100-114. (2017). DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/02028>.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosane Evangelista. Os sentidos da docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos** 22(1):7-15, janeiro-março 2018.

HAILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.6,1992.

LOPES, A.C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisa**. v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012.

PEREIRA, T.V.; COSTA, H. H. C; CUNHA, É. V. R. Uma base à base: quando o currículo precisa ser tudo. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 455-469, maio/ago. 2015.