

O GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: DE QUE CONHECIMENTO ESTAMOS FALANDO?

Camila Costa Gigante¹

Nataly da Costa Afonso²

RESUMO

O intuito deste trabalho é desenvolver uma interpretação do documento oficial intitulado “Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC” (BRASIL, 2018), com objetivo de problematizar a noção de conhecimento que pretende ser defendida nesta política curricular. Nossa opção é propor um recorte da política em questão, enfocando o documento citado, buscando nos afastar da ideia de conhecimento como um objeto construído através de orientações previamente planejadas e estruturadas presentes em um guia. Ao concordarmos com uma perspectiva discursiva, argumentamos que a política deve ser pensada como contingencialmente produzida, não se resumindo a execução de documentos oficiais previamente desenvolvidos. Em diálogo com Ball (1994), defendemos que a produção de política ocorre em múltiplos contextos, em que momentos de propostas não estão desarticulados a momentos de implementação. Assim, defendemos que os atores envolvidos na produção da política curricular em questão não são resumidos aos chamados especialistas e às equipes pedagógicas pré-selecionadas, cujo conhecimento técnico é compreendido pelos idealizadores da política como necessário para a elaboração e revisão curricular. Pensamos assim, com base em Lopes e Macedo (2011), que as políticas curriculares são produzidas através de um fluxo de significações, que ocorre de maneira constante e ininterrupta, e que se encontra permanentemente permeado pela diferença.

Palavras-chave: BNCC; Conhecimento; Política Curricular.

¹ Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ) e Doutoranda da mesma Universidade (ProPEd/UERJ), localizada no Rio de Janeiro/RJ. Endereço eletrônico: camilagiga@hotmail.com

² Professora de Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro (SME) e Mestranda da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), Rio de Janeiro/RJ. Endereço eletrônico: nataly.uerj@gmail.com.

THE BNCC IMPLEMENTATION GUIDE: WHAT KNOWLEDGE ARE WE TALKING ABOUT?

ABSTRACT

The aim of this paper is to develop an interpretation of the official document entitled “Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC” (BRAZIL, 2018), in order to problematize the notion of knowledge that this curricular policy intends to defend. Our option is to propose a selection of the policy in question, focusing on the document cited, seeking to move away from the idea of knowledge as an object constructed through previously planned and structured guidelines present in a guide. In agreeing with a discursive perspective, we argue that policy should be thought of as contingently produced, not just as the execution of previously developed official documents. In dialogue with Ball (1994), we argue that policy production takes place in multiple contexts, in which moments of proposal are not disconnected from moments of implementation. Thus, we argue that the actors involved in the production of the curriculum policy in question are not limited to the so-called specialists and pre-selected pedagogical teams, whose technical knowledge is understood by the creators of the policy as necessary for curriculum development and revision. We therefore believe, based on Lopes and Macedo (2011), that curriculum policies are produced through a flow of meanings, which occurs constantly and uninterruptedly, and which is permanently permeated by difference.

Keywords: BNCC; Knowledge; Curriculum Policy.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo realizar uma leitura do documento oficial intitulado “Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC”, publicado no ano de 2018, com vistas a discutir a noção de conhecimento que se evidencia nesta política curricular.

Para tanto, na primeira seção realizamos uma apresentação geral do documento para localizar o leitor de nosso objeto de discussão e sob qual perspectiva olharemos para ele.

Na segunda seção, nos debruçamos a apresentar o contexto de criação do documento analisado, com a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A seção que segue apresenta uma primeira leitura que visa mapear como a ideia de conhecimento vem sendo abordado no Guia, onde observa-se a grande centralidade do conhecimento na política e como este é compreendido.

A quarta seção, por sua vez, questiona-se a própria ideia de existir um guia de implementação, para uma política que se afirma não como currículo, mas como base para que as escolas formulem seus próprios currículos.

Na última seção discutimos a impossibilidade de uma política ser implementada, tal qual se propõe. Defendemos que a produção curricular é também produção de diferença.

1. INVESTIGANDO O DOCUMENTO: ALGUMAS IMPRESSÕES

Ao tomar como objeto de análise o documento do Guia, compreendemos o mesmo não enquanto um documento que pode ser anexo ou simplesmente articulado a Base Nacional Comum Curricular, mas sim uma produção política da BNCC, que deve ser compreendida de maneira extensiva, pautada em uma perspectiva discursiva, em que o currículo não se resume a um repertório de sentidos pré-selecionados, mas passa a ser compreendido como uma produção de sentidos que ocorre em múltiplos contextos e momentos (Lopes e Macedo, 2011a).

Para o documento em questão, o currículo não é entendido como produzido na prática, contingencialmente, mas sim deve ser pensado e construído em um momento anterior ao da sala de aula, por uma equipe previamente selecionada, que engloba “coordenadores de etapas, especialistas consultores, redatores de currículo, membros selecionados dos GT’s e outros indicados por Consed e Undime” (BRASIL, 2018, p. 11) e essa equipe passa a ser responsável por sua estruturação, redação e ajustes, de modo

que chegue para as escolhas um documento com métodos, planejamento e passo a passo a serem seguidos.

Argumentamos que, em contrapartida a essa visão anteriormente apresentada do Guia, a política curricular deve ser compreendida como contingencialmente produzida, não se resumindo a documentos oficiais e a orientações pré-estabelecidas do que fazer em sala de aula e de quais conhecimentos devem ser compreendidos como incontestáveis. Assim, defendemos que a política não se esgota no contexto de sua produção, com vistas a implementação, mas está em constante movimento, sendo traduzida a cada leitura.

Segundo seus idealizadores, o documento foi pensado de maneira colaborativa, compreendendo que essa colaboração deve ser compreendida como o é princípio central da implementação da BNCC. Para isso, torna-se importante que haja uma maior atenção dos entes federados (aqueles que produzem as orientações propostas por esse documento em questão) em relação a realidade das escolas brasileiras (BRASIL, 2018), como se fosse possível que alguma pessoas que não atuam diretamente nos ambientes escolares brasileiros pudessem compreender seus anseios e principais demandas, e que fosse possível ter acesso a uma realidade única de todos os contextos escolares brasileiros para que se pudesse mapear suas solicitações e exigências.

Ao defenderem que essa forma de produção do documento seria eficiente para compreender o que estão chamando de realidade das escolas brasileiras, apostam na parceria entre estados e municípios como um importante catalisador desse processo. Mas não determinam que os docentes envolvidos nessas instâncias devam auxiliar em sua produção, mas sim, novamente, entes federados, acreditando, ainda, que os recursos evidenciados no documento em questão poderiam ser úteis em qualquer modelo de processo que a sua rede venha a definir.

Por mais que a intencionalidade dessa configuração de produção seja uma organização do trabalho com a finalidade de produzir um documento que sirva como referência ou guia pautado nas aprendizagens elencadas pela BNCC como fundamentais para cada ano de escolaridade - e que será desenvolvido de forma mais elaborada posteriormente pelas instituições de ensino -, também é compreendido como um documento com a capacidade de preservar, relevar e valorizar “a identidade e a diversidade de cada localidade ou região e seja apropriado pelos educadores como um documento orientador da sua prática”. (BRASIL, 2018, p. 2)

A questão que nos mobiliza é tentar compreender como um documento que não é pensado por agentes educacionais ativos dos contextos em que será produzido dará conta de preservar, revelar e valorizar as questões acima expostas e até que ponto essa orientação não se torna imposição, já que a BNCC se torna obrigatória em nível nacional. Ao ponderar esses questionamentos, a noção de produção de conhecimento também se torna cara a essa discussão, que será mais desenvolvida adiante.

2. UM GUIA PARA A IMPLEMENTAÇÃO: ORIENTAÇÕES OU IMPOSIÇÕES?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é definida por seus idealizadores³ como um norteador dos currículos e sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas em todo o Brasil. É um documento de caráter normativo, onde são definidos conteúdos, competências e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem vir a aprender durante sua trajetória escolar - da Educação Infantil até o Ensino Médio - em todo o país, de maneira padronizada, garantindo assim saberes considerados mínimos e comuns para os estudantes em nível nacional. .

Tendo sua última versão homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2017, encontra-se em fase de discussão e implementação, mobilizando esforços para que os Estados e Municípios refaçam seus currículos considerando as determinações presentes no documento, e as escolas, por sua vez, refaçam suas Propostas Pedagógicas de acordo com as normas trazidas pelo mesmo.

É neste contexto que é divulgado, em 2018, o Guia para implementação, disponibilizado através do site na seção “Material de Apoio - Tutoriais e Orientações”, sendo um trabalho colaborativo do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE). O documento guia possui o objetivo de servir como um apoio aos gestores estaduais, municipais e as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental⁴, com vistas a possibilitar uma implementação da BNCC. Entretanto, essa ideia de apoio passa a ser também problematizada, já que é de forma impositiva que as contribuições deste documento devem ser consideradas pelas instituições escolares brasileiras.

³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20/04/2019 às 16:11h.

Assim, defendemos que para além de simples orientações, o foco do guia de implementação é apresentar, passo a passo, como a BNCC deve ser implementada.

O documento anuncia um “Percurso para implementação”, reafirmando nossa visão de restrição de autonomia das instituições escolares anteriormente apresentada, onde desenvolve questões relativas a 7 etapas, que são: 1) Estruturação da Governança da Implementação; 2) Estudo das referências curriculares; 3) (Re)elaboração curricular; 4) Formação continuada para os novos currículos; 5) Revisão dos Projetos Pedagógicos (PPs); 6) Materiais Didáticos e 7) Avaliação e acompanhamento da aprendizagem. As três últimas estão em processo de elaboração e ainda não foram divulgadas. Além dessas, são trazidas 5 ações transversais, consideradas indispensáveis para o sucesso das etapas: a) Planejamento e Monitoramento; b) Comunicação e engajamento; c) Processos formativos; d) Apoio técnico e financeiro; e) Fortalecimento da Gestão Pedagógica.

Dentre tantas etapas, nos chamou a atenção a abordagem dada ao Conhecimento, no decorrer do documento, em consonância com o que é proposto na BNCC, que buscaremos discutir a seguir.

3. CONHECIMENTO: UM OBJETO A SER ACESSADO?

Destacado um regime de colaboração entre Estados e Municípios, o documento assume que este processo de (re)elaboração curricular é complexo e, dentre outras coisas, demanda um conhecimento técnico, para que as aprendizagens essenciais possam ser garantidas aos estudantes. Na proposta de composição dos grupos de trabalho, sugere ainda que “(...) o redator de um determinado componente pode convidar alguns **professores de grande conhecimento** e legitimidade para construir, de forma coletiva, a proposta do currículo para tal componente” (BRASIL, 2018, p. 26, grifo nosso).

Com grande ênfase dada ao conhecimento, devido a ser reiterado por diversas vezes no documento, levantamos o questionamento: que noção de conhecimento se evidencia nesta política curricular? Os conhecimentos produzidos pelos alunos são considerados como válidos para a construção do currículo escolar? Tendo em vista que o Guia está diretamente ligado a BNCC, buscamos realizar um breve mapeamento do termo em ambos os documentos, com objetivo de procurar interpretar como está sendo considerado para os idealizadores da política em questão, bem como reafirmar a importância que apresenta por ser pontuado diversas vezes.

⁴ É anunciado que a etapa do Ensino Médio será contemplada posteriormente, visto que o documento base desta etapa de ensino foi aprovada depois. Até o momento em que este artigo foi escrito, ainda não havia sido divulgado o Guia de Implementação para BNCC do Ensino Médio.

No Guia, documento de 75 páginas totais, o termo conhecimento é citado por 19 vezes, sendo sempre ligado a termos como “técnico”, “grande”, “amplo”, “poderoso” e, por 4 vezes, “objetos do conhecimento”. Na BNCC, por sua vez, documento de 600 páginas, o termo é citado por 923 vezes, sendo em sua maioria citadas as áreas de conhecimento⁵ e objetos de conhecimento. Os objetos de conhecimento são compreendidos como os conteúdos, conceitos e processos e estão relacionados ao desenvolvimento das habilidades e competências, que visam alcançar cada unidade temática (BRASIL, 2018, p.28). Destaca-se, dada a ênfase ao termo, uma grande preocupação com o conhecimento, na busca por identificar quais os conhecimentos são considerados relevantes para o processo de escolarização e, ainda, quem são os detentores deste (que podemos perceber que, neste contexto, são os especialistas).

Compreendemos que conhecimento não deve ser entendido como objeto, como conteúdo a ser alcançado e que existe uma forma em que ele possa ser transmitido de professores para alunos, tomando os professores enquanto detentores do saber e os alunos como aqueles que precisam adquirir este objeto. Defendemos que deva ser entendido como produção contínua (LOPES; MACEDO, 2011), elaborado processualmente e ininterruptamente, não apenas por docentes ou indivíduos com informações privilegiadas ou formações prévias. Entretanto, a escolha dos conhecimentos que serão legitimados para os momentos educativos está permeada por relações de poder, não sendo todos (ou qualquer) os que serão integrados ao processo de escolarização. Mas afirmamos a importância de os alunos serem compreendidos como produtores de conhecimentos e, conseqüentemente, produtores de currículo.

A ideia de conhecimento também é relacionada diretamente às aprendizagens esperadas para os estudantes, como se fosse possível selecionar especificamente os conhecimentos a serem abordados. Neste ponto, é chamada a atenção para as formas de organização dos “objetos de conhecimento” como sendo um “elemento central” para a construção curricular (BRASIL, 2018, p. 31). Mais uma vez aqui é possível interpretar a noção de conhecimento sendo objetificada na apresentação desta política curricular, sendo reduzida a uma seleção de conteúdos a serem elencados para cada ano de escolaridade⁶, que devem ser referenciados em todas as instituições escolares brasileiras.

⁵ As áreas de conhecimento são divididas, na BNCC, em Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Também é possível analisar uma outra maneira de operar com conhecimentos inserida no Guia de Implementação da BNCC. É apresentada uma estratégia de “como desenvolver os conhecimentos” (Ibidem, p. 39):

A formação continuada deve trabalhar três aspectos: i) o conhecimento pedagógico geral (ex.: como montar um plano de aula com objetivos claros de aprendizagem); ii) o conhecimento do conteúdo em si, em especial quando forem temas que os professores não costumavam trabalhar em determinado ano e/ou componente; e iii) o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, como os estudantes desenvolvem determinada habilidade e como apoiar esse desenvolvimento através do ensino.

Podemos interpretar que conhecimentos passam a ser pensados como partes integrantes de algo maior, podendo ser desmembrados entre “conhecimento pedagógico geral”, “conhecimento do conteúdo em si” e “conhecimento pedagógico do conteúdo”, cada qual com suas especificidades e nenhum sendo compreendido como ininterruptamente produzido, mas sim saberes estigmatizados e fixos. Balizadas em uma perspectiva discursiva, pontuamos que somos contra essa separação de tipos de conhecimento, principalmente porque em nenhum momento desta representação realizada, o conhecimento discente importa e é sequer mencionado.

O conhecimento técnico, destacado no Guia, também é valorizado na BNCC, em passagens onde afirmam, por exemplo: “Elaborada por **especialistas de todas as áreas do conhecimento**, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. (BRASIL, 2017, p.7, grifo nosso).

Em ambos os documentos, percebemos uma centralidade dada ao conhecimento como algo pronto, um objeto produzido por especialistas/técnicos. Nesta perspectiva, cabe ao currículo a organização dos saberes cientificamente produzidos, uma vez que professores e alunos não são vistos como produtores do conhecimento e a escola, por sua vez, é tida como um espaço de reprodução de saberes e implementação de políticas. Nesta perspectiva tradicional de conhecimento como objeto, o currículo pode ser reduzido a uma simples organização de conteúdos. É essa visão que pretendemos nos afastar ao longo de nosso estudo.

⁶ Além da organização por tempo de aprendizagem, as versões anteriores e a propaganda veiculada pelo MEC e Governo Federal para a divulgação da BNCC na mídia, também traz a ideia de que tudo deve ocorrer no mesmo tempo cronológico, o que torna essa organização ainda mais problemática.

Defendemos que cabe, a partir dessas ponderações, refletir sobre a reelaboração curricular apresentada no documento. Na seção que leva essa denominação (BRASIL, p. 24), estruturada como a terceira etapa do guia de implementação, é exposto que os maiores desafios a serem alcançados serão cuidar para que esse processo de reelaboração possa valorizar a participação dos profissionais tanto das redes estaduais e municipais e de escolas públicas e privadas; bem como a necessidade de uma clareza e coerência da proposta a ser apresentada (em relação a aprendizagem); e que o chamado “produto final” possa ter uma progressão adequada, para que seja possível garantir as aprendizagens previstas na BNCC, ao dialogar com a realidade local.

Ao pensarmos nessas determinações estipuladas pelo documento em questão, como alcançar a ideia de valorização dos profissionais e sua experiência se há uma exigência do que será cobrado em uma avaliação nacional? A questão da autonomia docente será inevitavelmente abalada. Além disso, a ideia de um produto final, um fechamento permanente de orientações que devem ser seguidas, também prejudicaria a autonomia docente, pois extingue a possibilidade do professor de intervir nas demandas de conhecimento produzidas na sala de aula de acordo com a interação dos indivíduos que participam do processo educativo.

4. ENTRE GUIA E BASE, PROPOSTA E IMPLEMENTAÇÃO

Ao optar por investigar o Guia, nos vimos incomodadas, a princípio, pela própria existência de um “Guia para implementação” ligado a BNCC. Ao não se assumir enquanto currículo, somente uma base para a construção de diversos currículos⁷, o documento (BNCC) busca direcionar para a ideia de que ele mesmo é somente um guia e, apesar de possuir caráter normativo, não produz fechamentos para o que será produzido enquanto currículo. Neste sentido, questionamos a necessidade da existência de um guia para um documento que se pretende como guia? Se é somente uma base e não o currículo em si, precisaríamos guiar sua implementação?

No entanto, há uma definição clara de quais são os conteúdos (chamados de objetos de conhecimento) e habilidades a serem adquiridas – e não desenvolvidas – a cada etapa escolar. Esses conhecimentos, por sua vez, não passam pelo que é produzido no cotidiano das escolas, como endossa o Guia, uma vez que se destaca a todo momento a participação de técnicos e especialistas, sendo os professores somente receptores e, por conseguinte, replicadores.

Se os conhecimentos são considerados finalizados e determinados, são passíveis de implementação, no contexto de uma organização externa.

A necessidade de haver um guia para a implementação da BNCC nos comprova que o currículo não é compreendido como algo a ser produzido com certa continuidade, abarcando uma perspectiva de respeito à parte diversificada que dizem ser importante para a BNCC (BRASIL, 2017), mas sim uma garantia de que tudo será implementado tal qual o documento institui. As escolas passam a serem meras coadjuvantes no processo de construção do currículo, por não serem compreendidas como uma das instâncias mais importantes, se não a maior delas, deste processo de produção.

Lopes e Macedo (2011a) discutem que a concepção de política como guia para a prática está ligada aos estudos de cunho administrativos nos anos 1970, onde a política se propõe enquanto uma intervenção administrativa que visa propor soluções para a prática. Neste sentido, quando a política não produz uma mudança significativa, é interpretado como um erro de implementação. No contexto escolar, a política é produzida por especialistas do conhecimento (que estão fora da escola) e devem ser implementadas na escola - pelos professores e equipe escolar - para o alcance da tão sonhada qualidade na educação.

Pautadas em uma perspectiva discursiva, argumentamos que a política deve ser compreendida como contingencialmente produzida, não se resumindo a documentos oficiais. Em diálogo com Ball (1994), apontamos que a produção de política ocorre em diferentes contextos, onde momentos de propostas não estão desarticulados a momentos de implementação. Neste sentido, defendemos que os atores envolvidos na produção da política curricular em questão, não se reduzem aos chamados especialistas e equipes pedagógicas pré-selecionadas, cujo conhecimento técnico é compreendido como necessário para a elaboração e revisão curricular.

⁷ Cabe ressaltar que é defendido na política e exposto no guia que os currículos devem ser produzidos pelos Estados e Municípios, cabendo as escolas somente a elaboração de um Projeto Pedagógico.

5. POLÍTICA DE CURRÍCULO E PRODUÇÃO DA DIFERENÇA: A IMPOSSIBILIDADE DE IMPLEMENTAR

Na contramão do que é proposto, defendemos que o currículo seja pensado para além do binarismo proposta x prática, visto que a produção política se constitui em múltiplos contextos, produzindo diferentes sentidos. Não se trata de simplesmente aplicar o texto político, nem de ignorá-lo e criar algo totalmente novo, mas compreender que nesta relação imbricada novas significações passam a existir. Sendo assim, corroboramos com Lopes e Macedo (2011b), ao afirmarem que:

A política incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências nos discursos. A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares (p. 274).

Neste sentido, a prática não é compreendida como a alteridade da política, como algo a ser alcançado e externo a ela, mas como parte integrante de qualquer processo de produção que envolve uma construção contínua e ininterrupta de conhecimentos, que serão problematizados e referenciados ou não através de relações de poder inerentes ao processo de produção das políticas e do fazer pedagógico.

Compreendemos com base em Lopes e Macedo (2011a), que as políticas curriculares se constituem em um fluxo de significações constante e ininterrupto permeado pela diferença. Passamos, assim, a defender que a ideia de uma base nacional comum para os currículos brasileiros não é potente para compreender a construção curricular como contingente.

Nesta perspectiva, o currículo não pode ser encarado como um conjunto de conhecimentos considerados legítimos, que são produzidos fora da escola e transportados para a mesma. O currículo faz parte da luta pela produção de sentidos e de conhecimento, sendo também uma produção de cultura (LOPES E MACEDO, 2011). É importante, então, não conceber o currículo como seleção prévia de conhecimentos que já foram produzidos em outra esfera e podem ser implementados no ambiente educacional.

Essa outra possibilidade de pensar o currículo e a produção de conhecimento, não mais como objeto a ser acessado e a seleção desses conteúdos e objetos por meio de uma organização pré-estabelecida, ou mesmo como uma seleção e organização de culturas em detrimento de outras, nos possibilita compreendê-los como inseridos e produzidos por lutas políticas, significados sempre de formas diferentes de acordo com demandas e contextos específicos. O conhecimento legítimo não deve ser defendido como uma parte incontestável da cultura que deve ser transportada para a escola, mas deve ser compreendido como uma luta constante pela produção de significados, que ocorre em diferentes tempos e contextos, encontrando-se em disputa constante.

Por mais que os idealizadores do Guia de Implementação da BNCC ponderem que uma reelaboração dos documentos curriculares da BNCC deva ser realizada em abrangência estadual, “construída em conjunto pela secretaria estadual e pelas secretarias municipais, considerando a diversidade e desigualdades regionais do estado” (BRASIL, 2018, p.8), defendemos que ao apostarem em uma ideia de base, e mais ainda na ideia de um guia para sua implementação, as diferenças e as desigualdades regionais - e mais que isso, as desigualdades de cada contexto escolar - passam a ser silenciadas quando a aposta em uma base comum aos currículos é defendida.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (BRASIL, 2017, p. 15)

Interpretamos que a ideia de igualdade tão cara à BNCC, como exposto no fragmento anterior, é considerada não somente no aspecto de ingresso e permanência no ambiente educacional, mas uma tentativa de igualdade que ignora as diferenças que permeiam e são indissociadas do cotidiano escolar, tal como os múltiplos tempos de aprendizagem dos alunos e suas singularidades.

Defendemos, na contramão, um currículo pensado enquanto enunciação cultural (MACEDO, 2006), considerando que o fazer curricular envolve negociações, articulações constantes que produzem e negociam com a diferença.

Cabe ressaltar que a diferença aqui não é compreendida como fixa - ou como sinônimo de diversidade – visto que estão em processo de aproximação e afastamento, constituindo-se e modificando-se na interação permanente com a alteridade. São a partir das negociações e disputas que as diferenças se articulam e produzem sentidos híbridos na produção curricular. Assim, um currículo como enunciação cultural é sempre inacabado, um constante processo de produção que ocorre em diferentes contextos.

A BNCC, ao apresentar a ideia de diversidade, compreende-a como um conjunto de características comuns a determinado grupo ou região, este conjunto considerado pronto, estável, é compreendido como passível de ser simplesmente apropriado pelos estudantes para os fins que lhe serão úteis, como destaca-se nas “Competências gerais da Educação Básica”, item 6:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 9).

Ressaltamos que a produção curricular ocorre como processo não linear, “sendo uma configuração de diferentes sujeitos em múltiplos contextos e em tempos concomitantes” (RAMOS; BARREIROS; FRANGELLA, 2011). A escola é compreendida enquanto local onde as políticas não são apenas impostas e postas em prática, um espaço de implementação de definições externas, mas onde ela é negociada e ressignificada constantemente. Nos afastamos do binarismo proposta/implementação, por considerarmos que as políticas não devem ser pensadas em uma visão *top down* (elaborada pelo Estado e simplesmente implementada pelas instituições escolares), e ressaltamos a escola enquanto espaço de produção política e curricular, que deve considerar a diferença como uma das principais demandas a serem negociadas, pois a diferença mobiliza a produção política nas escolas.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Com vistas a pausar momentaneamente este diálogo, que não será finalizado no término deste trabalho, propomos que a política de currículo esteja sempre aberta ao talvez (LOPES, 2020). Compreende-se o talvez como uma abertura à condição de possibilidade, de pensamento, de dúvida, que não está centrada em um sujeito específico, mas possibilita que diferentes sujeitos participantes do processo participem ativamente de suas decisões e, neste contexto, da produção curricular que ocorre na escola, com os professores, alunos e demais membros da comunidade escolar cotidianamente.

A partir dessas ponderações que aqui apresentamos, bem como tantas outras que escapam da escrita deste artigo e que são possíveis de serem interpretadas em diferentes leituras dessa política em questão, propomos uma reflexão sobre a reelaboração curricular apresentada no documento. Ao pensarmos em certas determinações estipuladas pelo documento que nos pautamos, o “Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC”, passamos a nos indagar como seria possível alcançar uma ideia de valorização dos profissionais do campo da educação e suas experiências, a partir do momento em que há uma exigência do que virá a ser cobrado em uma avaliação nacional. Compreendemos que a questão da autonomia docente será inevitavelmente abalada. Além disso, uma ideia apresentada como necessária de um produto final, um fechamento permanente de orientações que devem ser seguidas, também prejudicaria de forma determinante a autonomia docente, pois auxilia na redução intensa da possibilidade do professor de intervir nas demandas de conhecimento produzidas na sala de aula, de acordo com a interação dos indivíduos que participam do processo educativo.

Defendemos que a política curricular deve ser compreendida como produzida ininterruptamente, não se resumindo apenas a produção e divulgação de documentos oficiais e a orientações pré-estabelecidas do que se deve dar conta em sala de aula, bem como de quais conhecimentos devem ser considerados incontestáveis. Dessa maneira, compreendemos que a política não se finaliza no contexto de sua produção, com objetivo de ser simplesmente implementada, mas sim que ela se encontra em constante movimento, sendo traduzida de diferentes maneiras a cada leitura.

Com isso, deixamos claro que não somos contrárias a toda e qualquer política curricular, pois compreendemos que acordos e fechamentos são necessários, mas que sempre há de existir espaço para o talvez, para a negociação e para o inesperado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Último acesso em: 03/05/2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC**. Brasília: MEC, 2018.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo**. In: BALL, S.; MAINARDES, J.. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez. 2011. p. 249-283.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Política, Cultura e Poder**. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, jul. /Dez 2006.

RAMOS; BARREIROS; FRANGELLA, 2011. **Políticas de currículo e escola: entre fluxos e negociações**. Disponível em:

<<https://gtcurriculote2011.wordpress.com/2011/08/27/politicas-de-curriculo-e-escola-entre-fluxos-e-negociacoes/>>. Último acesso em 03/05/2019.