

## BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, CURRÍCULOS E NORMALIZAÇÃO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?

*COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE, CURRICULUMS AND STANDARDIZATION: WHAT DO TEACHERS SAY?*

Kelli Iara Kurtz<sup>1</sup>  
Gicele Maria Cervi<sup>2</sup>  
Amarildo Inácio dos Santos<sup>3</sup>

**RESUMO:** A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), currículo recém-implementado na educação brasileira é um documento ainda pouco conhecido dos educadores do país, porém bastante defendido. Perguntando qual a concepção das professoras acerca da BNCC, por meio de entrevistas semiestruturadas com três professoras da mesma escola, esta pesquisa objetivou problematizar a compreensão das professoras acerca da nova BNCC, mapeando a concepção das professoras acerca da nova BNCC, bem como discutir a BNCC e a prática docente. A pesquisa utiliza autores como Popkewitz e Tomaz Tadeu da Silva, interpretando as respostas obtidas por meio das entrevistas com as professoras a partir da concepção pós-crítica de currículo, que apontam diretamente para a normalização, para a noção de que quando todos são iguais é melhor, ninguém perde oportunidades, porém descartando a ideia de que as pessoas são diferentes, de que vivem e convivem com diferentes pessoas, realidades e contextos sociais. Mesmo desconhecendo o documento, as professoras acreditam ser de grande valia para a educação, pois oportuniza oferecer o igual para todos, fazendo com que todos aprendam as mesmas coisas, apontando a normalização das professoras produzida por meio do currículo, reproduzindo aquilo que é proposto.

**Palavras-chave:** Currículo. Normalização. BNCC. Escola.

**ABSTRACT:** *The Common national curricular basis, curriculum newly implemented curriculum in Brazilian education is a little known document of the country's teachers, but rather defended. Asking the conception of the teachers about the common national curricular basis, through semi-structured interviews with three teachers from the same school, this research aimed to know the conception of the teachers about the new common national curricular base, mapping the teachers' conception about the new base common curriculum, as well as identifying which curriculum theories permeate the classroom. The research uses authors such as Popkewitz and Tomaz Tadeu da Silva, interpreting the answers obtained through the interviews with the teachers from the post-critical conception of curriculum, which point directly to normalization, to the notion that when all are equal is better, nobody loses opportunities, but discarding the idea that people are different,*

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Especialização em Educação da UNIFEBE. *E-mail:* kelli.iara@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora orientadora. Doutora em Ciências Sociais. *E-mail:* gicele.cervi@gmail.com.br

<sup>3</sup> Coordenador. Mestrando em Educação da FURB. *E-mail:* amarildoinacio.ds@gmail.com

*that they live and coexist with different people, realities and social contexts. Even though they do not know the document, the teachers believe that it is of great value for education, because it offers the opportunity to offer the same to all, making everyone learn the same things, pointing to the normalization of the teachers produced through the curriculum, reproducing what is proposed.*

**Keywords:** *Curriculum. Normalizes. Common National Curricular Basis. School.*

## 1 INTRODUÇÃO

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem sendo apresentada ao público nacional desde o ano de 2015, contando com contribuições da população por meio de consulta pública pela internet, passando por várias reformulações até chegar a Base Nacional Comum Curricular que conhecemos hoje. Sua elaboração passou por três versões, sendo a mudança da segunda para a terceira versão a maior de todas devido à mudança de governo que acarretou na troca dos grupos que estavam à frente da elaboração da BNCC, trazendo para a elaboração da terceira versão a participação de institutos do setor empresarial privado (ADRIÃO; PERONI, 2018). A BNCC chegou à versão final em abril de 2017, sendo encaminhada então para o Conselho Nacional de Educação.

O tema é bastante atual e dinâmico, dada a situação política que o país atravessa. A BNCC se apresenta como uma normativa para a educação básica. Passadas tantas mudanças da primeira versão até sua homologação, na terceira versão, muito tem se retirado e incluído em seu texto, modificando seu contexto. É um tema dinâmico pois contempla as etapas da educação básica brasileira, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, trazendo os conteúdos e objetivos de aprendizagem que devem ser trabalhados nestas etapas educacionais, seja na rede pública ou privada, demonstrando assim uma concepção de aprendizagem pré-determinada, porém, como todo documento prescritivo ele deixa lacunas, e, neste caso, a metodologia pode ser escolhida pelo sistema de ensino, escola e professores.

Observando a grande quantidade destes documentos e a recente implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), busca-se compreender o que pensam as professoras acerca da nova BNCC, e a organização de seu trabalho, a partir dos dados obtidos e analisados.

Diante disso, surgiram alguns incômodos que se materializaram na seguinte questão problema: Qual a compreensão das professoras dos anos iniciais acerca da nova Base Nacional

Comum Curricular aprovada em 2017? A fim de responder à pergunta formulada, delineei como objetivo geral: Problematizar a compreensão das professoras dos anos iniciais acerca da nova Base Nacional Comum curricular. Este objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: Mapear a compreensão das professoras acerca da nova BNCC, bem como discutir a BNCC e a prática docente. A fim de alcançar os objetivos delineados e responder a pergunta formulada, a metodologia empregada na pesquisa é de natureza qualitativa, sendo o instrumento de coleta de dados entrevista semiestruturada.

A presente pesquisa traz contribuições ao campo teórico à medida que problematiza e busca apresentar os processos de normalização empreendidos pelo currículo. Quanto ao caráter social, a pesquisa apresenta a visão das professoras acerca de uma base nacional elaborada para balizar a construção de currículos em todas as regiões brasileiras, independentemente de suas singularidades, vivências e tradições. A pesquisa possibilita reflexões sobre a BNCC e as práticas pedagógicas normalizadoras.

O presente artigo está estruturado em capítulos que abordam as temáticas de escola, currículo e a BNCC. A fundamentação teórica da pesquisa encontra-se no item 2. Aborda-se o surgimento da escola no item 2.1, vista como uma invenção da modernidade, bem como uma necessidade para a sociedade e as relações de poder existentes nela. A partir da perspectiva pós-crítica de currículo apresentada no item 2.2, faz-se uma breve explicação acerca do que é o currículo e como ele é elaborado, o que se considera ao elaborar e selecionar os conteúdos presentes nele, relacionando o currículo com a BNCC e suas finalidades de normalização de professores e estudantes. Logo após o capítulo teórico, no item 3 apresenta-se a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, caracterizada como aplicada, bem como a metodologia utilizada para a análise dos dados obtidos. No item 4 apresenta-se as análises, a aproximação da fala de professoras participantes da pesquisa com o referencial teórico utilizado, buscando atingir os objetivos da pesquisa

A pesquisa permitiu coletar dados sobre a compreensão das professoras acerca da BNCC, possibilitando uma aproximação entre a teoria, embasada em Silva e Popkewitz, e a compreensão das professoras sobre o tema. Possibilitando a percepção da normalização nas falas das professoras a partir das entrevistas realizadas, que buscam normalização para todos, a reprodução de conteúdos,

normas e regras preestabelecidas, um currículo que produz sujeitos, como apresentado no próximo capítulo.

## **2 ESCOLA, CURRÍCULO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.**

### **2.1 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

Nesta sessão se descreve o surgimento da escola, a necessidade de sua criação bem como a maneira na qual está organizada, esclarecendo os propósitos da época. Varela e Alvarez-Uria (1992) bem como Cervi (2010) possibilitam conhecer os motivos acerca do surgimento da escola – a queda da monarquia, a ascensão da burguesia, a necessidade de uma nova forma de pensar, a separação entre os burgueses e os plebeus – e perceber a função social desta instituição.

A escola, tal qual a conhecemos hoje, não se trata de uma instituição que sempre existiu, mas sim de uma instituição inventada, a partir de determinadas necessidades surgidas no final do século XVII e início do século XVIII. Essas necessidades surgiram, sobretudo, em função do capitalismo industrial. A implantação da escola está vinculada à Revolução Industrial, à Revolução Francesa, bem como à reforma e a contrarreforma da igreja, e teve como objetivo estabelecer uma nova ordem social e mental: criar um novo sujeito necessário para a sociedade, o operário.

Com a queda da monarquia e a assunção da burguesia ao poder esta classe sentiu a necessidade de fazer com que a população adotasse comportamentos e pensamentos que confluíssem aos seus. Sentiram a necessidade de criar uma nova mentalidade, e, para tanto, foram inventadas as instituições, dentre as quais, uma nos interessa em particular, cujo surgimento só se tornou possível devido a uma série de condições de possibilidade que emergiram na sociedade em finais do século XVII e que são elencadas por Varela e Alvarez-Uria (1992):

1. a definição de um estatuto da infância.
2. a emergência de um espaço físico destinado à educação das crianças.
3. o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos.
4. a destruição de outros modos de educação.
5. a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992 p. 69).

Esta escola, que surge em um momento histórico de revoluções e em meio às reformas da igreja, cria uma certa discriminação entre as classes sociais existentes, em especial quando a igreja assume o papel de ensinar, afinal

os reformadores católicos [...] porão especial empenho em constituir-se como preceptores e mestres de príncipes e ainda mais, é claro, se são príncipes herdeiros. Procurarão igualmente educar aos novos delfins das classes distinguidas em colégios e instituições fundadas para eles. [...]. Os filhos dos pobres serão por sua vez objeto de “paternal proteção”, exercida através de instituições caritativas e beneficentes onde serão recolhidos e doutrinados. (VARELA, ALVAREZ-URIA, 1992 p. 70).

Percebe-se aqui a diferenciação existente na escola, desde sua criação. Para as crianças pobres, o doutrinamento e ensino de bons costumes (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), para as crianças de classe privilegiada, uma educação de príncipe, para um futuro governante. Aqui o dito enquadramento começa a ficar visível, um tipo de educação para os privilegiados, outro tipo de educação para as classes inferiores.

Com a definitiva separação entre infância e juventude, os Jesuítas – responsáveis por boa parte da educação dos jovens – impõem, aos poucos, diretrizes, ordens e vigília sobre estes jovens, não proibindo-os de participar daquilo que participavam antes, mas instruindo-os na teoria de seus ensinamentos (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Logo surgirá o espaço fechado, destinado aos ensinamentos destes jovens, com suas origens fundadas nos conventos da época,

o velho espaço, destinado a transformar a personalidade do noviço mediante uma regulamentação minuciosa de todas as manifestações de sua vida, servirá agora de maquinaria de transformação da juventude, fazendo das crianças, esperança da igreja, bons cristãos, ao mesmo tempo que submissos da autoridade real (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 76).

Cria-se um espaço onde se regulamenta tudo o que os jovens fazem, se vigia, instrui e guiam-se os seus passos, a fim de que sejam submissos às autoridades. Para que se alcance isto, são instituídas diversas normas e regras, bem como prêmios – meritocracia – para aqueles que as seguem, que serão os ditos bons alunos.

A escola se organiza por meio de uma hierarquia, onde o professor é o detentor do saber e do poder, que deve disciplinar os alunos e formar os corpos dóceis, dizendo o que podem ou não fazer, falar e como agir. Contudo, o professor é também produção dessa maquinaria, ele não promove esse disciplinamento de forma maquiavélica, pretendendo subjugar seus alunos, ele o faz

por força de um currículo que atua sobre professor e aluno e produz a ambos, como escreve Popkewitz (2001).

Nas escolas existe a hierarquia das disciplinas, dos saberes considerados mais necessários ao ser humano para atividades de liderança e governo, tudo isso concorre para a produção do sujeito dócil, útil e participativo (CERVI, 2010). Aqueles que não se encaixam nesses moldes precisam ser “recuperados”, “salvos” e a salvação, como escreve Popkewitz (2001), é a confluência aos interesses do currículo e para realizar esse trabalho é preciso isolar os indivíduos do convívio social para atuar sobre eles impondo-lhes uma forma específica de ser-estar no mundo e essa produção se faz por meio do confinamento, disciplinamento e controle.

A escola é um espaço criado, uma instituição de confinamento, disciplinamento e de controle. Uma instituição tal qual o hospital, a prisão e a fábrica. Todos são espaços de confinamento, os quais, na sociedade disciplinar, foram marcados pelo muro e caracterizados pela busca constante da recuperação (CERVI, 2010, p. 24)

Esta busca da recuperação pode ser caracterizada como a busca pelo disciplinamento, pelo corpo dócil que segue as regras e normas impostas na sociedade de maneira passiva e sem críticas, mas também é uma luta pela “alma” dos alunos, pela sua subjetividade, pois “[...] a pedagogia é uma prática normalizadora na luta pela mente e pelo corpo” (POPKEWITZ, 2001, p. 43).

Tendo sido inventada, quando se percebeu a necessidade de toda a sociedade frequentar a escola com o objetivo de normalizar os cidadãos, transmitir a cultura burguesa e produzir sujeitos com o mesmo pensamento, o Estado tornou o ensino escolar obrigatório, o que permitiu que a escola se institucionalizasse. “A escola institucionalizou-se como o espaço da aprendizagem através da imposição da obrigatoriedade escolar monopolizada e decretada pelo Estado” (CERVI, 2010, p. 31). A partir disso, a escola emerge como um o espaço destinado à educação das crianças e tem uma clara função social: “Enquadrar os indivíduos: é isso que interessa. A escola, não apareceu numa bela manhã de sol e, como diz a expressão popular, “nasceu para todos”. Não, ela não nasceu para todos, porém, aos poucos, pretende atingir todos, enquadrar todos”. (CERVI, 2010, p. 25). Esse modelo de escola, segue operando até os dias atuais, onde o governo impõe a obrigatoriedade de frequentá-la, com o lema de escola para todos. Essa ideia é disseminada entre os cidadãos por meio de políticas afirmativas e programas sociais (CERVI, 2010), criando a ideia de escola para todos, com uma educação igualitária e de qualidade.

Uma vez institucionalizada a escola para todos, é preciso controlar o que acontece nela. O currículo é uma seleção do que pode e do que não pode na escola, e visa a construção de um sujeito. A próxima seção apresenta o conceito teórico de currículo, apresenta autores como Silva e Popkewitz, compreendendo a vigilância nas escolas por meio do currículo que produz sujeitos a partir de um padrão preestabelecido.

## 2.2 CURRÍCULO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O termo currículo, segundo o dicionário Aurélio (2010, p. 214) deriva do latim *curriculum* e tem como significado “as matérias constantes de um curso”. Visto desta forma, pode-se ter uma noção superficial acerca do que é currículo. Silva (2013 p.150) escreve que

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

O currículo escolar assemelha-se ao que Silva (2013) apresenta como sendo um trajeto a ser percorrido, onde se tem uma seleção de conteúdos, princípios, valores, preceitos morais e éticos, etc. Essa seleção deve ser apreendida pelos estudantes ao longo dos processos de escolarização pois ela vai produzir alunos e professores, bem como, todos aqueles que estão inseridos nos espaços sociais.

O currículo produz subjetividades, produz o professor, o estudante, produz os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, e além disso, produz quem somos, como escrito por Silva (2013), é por meio dele que nos tornamos quem somos, por meio de um currículo atravessado por relações de poder.

Segundo as teorias pós-críticas do currículo, o sujeito é pensado, falado e produzido (SILVA, 2013 p. 113), ou seja, o currículo molda os sujeitos, as pessoas, os profissionais, tudo e todos aqueles que conhecemos, são sujeitos formados e moldados por um currículo, por sua formação. O currículo produz sujeitos, busca modificar as pessoas, estando não somente nas salas de aula, mas ultrapassando suas paredes e indo para além da escola, do ambiente escolar.

Diante desta explanação acerca do currículo, volta-se o olhar para o ambiente escolar e se percebe inúmeros documentos oficiais que norteiam as relações que ocorrem naquele espaço. Estes

documentos são normas e diretrizes instituídas que influenciam diretamente na construção de currículos escolares. Estes documentos, entre outras coisas, determinam a seleção de conteúdos/habilidades que os estudantes devem alcançar em seu percurso escolar.

Para a elaboração do currículo escolar as crianças são o centro deste currículo. A criança é vista na elaboração de um currículo como um ser influenciável, ou seja, moldável, passível de mudanças e como alguém sem conhecimentos mínimos necessários. Por isso um currículo básico tem a intenção de ser definidor daquilo que normalizará as crianças e os professores, seus corpos e suas mentes.

A organização do currículo é reimaginada como relacionada ao sucesso e à competência subjetivos e pessoais das crianças. O currículo básico supõe haver alguma “base” não-expressa de informações e habilidades analíticas que devem ser ensinadas e além da qual não pode ser mais reduzido. [...] relacionam o conhecimento do currículo escolar às normas sobre a criança, que deve ser pensada, influenciada e percebida como um “ser” competente. (POPKEWITZ, 2001 p. 103)

A organização do currículo apresenta-se como normalizadora, impõe as regras, pressupõe as ‘bases’, o vivido, o que já deve ser conhecido, descartando a possibilidade de experiências diferentes, bem como busca tornar as subjetividades invisíveis, em um processo formador, torna-as moldadas e iguais.

O currículo faz parte da história, “ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo.” (SILVA, 2013 p. 148). Assim chegamos ao currículo que conhecemos hoje, um currículo dividido em disciplinas, conhecimentos, valores, preceitos morais, saberes, etc., que os estudantes devem se apropriar ao término do ano, ou do ciclo, determinando os sujeitos que serão produzidos por estes modelos de currículo.

Produzindo sujeitos, o currículo determina como os cidadãos devem se comportar, o que fazer e o que não fazer. Seguindo nesta linha de raciocínio, sabe-se que a BNCC que acaba de ser aprovada expressa um currículo mínimo que todas as instituições de ensino do país deverão seguir. Afinal, é a partir dela que as etapas de ensino da educação básica serão avaliadas.

Sabendo que a BNCC será um currículo mínimo nacional, igual em todas as regiões do país, cabe aqui questionar que tipo de sujeito está se querendo produzir? Por que uma base comum para um país com regiões e realidades tão diferentes nas quais as necessidades são evidentemente

distintas? Se impõem competências e habilidades para serem alcançadas por todos os estudantes da educação básica ignorando as diferenças.

A BNCC visa homogeneizar a população, exaltando alguns conhecimentos considerados necessários à sociedade, minimizando os conhecimentos daqueles que não fazem parte deste grupo social, ignorando as diferenças existentes destes grupos. Alves, (2018 p. 52) escreve que

[...] nos cotidianos escolares, em suas complexas e variadas relações com todas as redes educativas que formamos, cotidianamente, nos permitem perceber que nunca há (nunca houve e nunca haverá) processo curricular que se repita, seja cópia de algo oficial, seja algo que já foi feito por docentes e discentes, de um ano a outro, de uma escola a outra. Assim, podemos afirmar que há sempre criação do novo nas ações aparentemente repetitivas dos currículos escolares.

A partir dos estudos da concepção pós-crítica de currículo, há alguns questionamentos que surgem, como o porquê de ensinar o que está previsto na BNCC e não aquilo que está no contexto e nas vivências dos educandos?

Segundo Silva (2013 p. 148) “[...] o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido”, ou seja, a elaboração de um currículo está estritamente ligada às relações de poder difundidas na sociedade. O currículo é elaborado com o intuito de formar os cidadãos de uma certa maneira a fim de atender aos interesses estatais.

A BNCC foi apresentada aos brasileiros como sendo um documento que garante uma “formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017), trazendo em seu texto objetivos de aprendizagens, competências e habilidade para as etapas de ensino, sendo uma referência para a elaboração dos novos currículos (BRASIL, 2017) em escolas públicas e privadas do país.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

No tocante aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como pesquisa aplicada. Pesquisas classificadas como aplicadas são, segundo Gil (2010, p. 27), “pesquisas voltadas à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica”.

Em relação a abordagem do problema, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, e

Na pesquisa qualitativa, primeiramente faz-se a coleta dos dados a fim de poder elaborar a “teoria de base”, ou seja, um conjunto de conceitos e significados. O esquema conceitual pode ser uma teoria elaborada, com um ou mais constructos. Desse modo, faz-se necessário correlacionar a pesquisa com o universo teórico. (LAKATOS; MARCONI, 2011 p. 272)

A pesquisa qualitativa não visa apresentar números nem estatísticas, mas busca, compreender algum fenômeno. “A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (LAKATOS; MARCONI, 2011 p. 269). A pesquisa qualitativa preocupa-se com os fatos, em explicá-los e compreendê-los, interpretar o que se pesquisa, não apenas quantificá-los colocando-os em números e tabelas.

As participantes da pesquisa são 3 professoras da Rede Municipal de Guabiruba – SC atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma mesma escola. As professoras mencionadas foram recrutadas por serem atuantes na educação há mais de três anos e Gil (2010 p. 121) escreve que “devem ser selecionadas pessoas que estejam articuladas cultural e sensitivamente com o grupo ou organização”.

O instrumento de produção de dados utilizado nesta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, a partir da pergunta: O Brasil acabou de aprovar a nova BNCC, o que você pensa sobre isso?. As entrevistas foram realizadas com as professoras acima mencionadas e “O objetivo da entrevista é compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados” (LAKATOS; MARCONI, 2011 p. 281), nos aproximando mais do objeto de pesquisa, da realidade pesquisada

Podemos entender por entrevista *semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2006 p. 146, grifos no original).

Estas entrevistas foram gravadas utilizando um gravador e posteriormente transcritas sem os vícios de linguagem para a análise dos dados. “A gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio” (TRIVIÑOS, 2006 p. 148), garantindo, assim, que a pesquisadora pudesse acessar as informações gravadas sempre que desejasse e quantas vezes fosse preciso.

As análises estão amparadas no aporte teórico acerca dos estudos curriculares, sobretudo no que tange à perspectiva pós-crítica de currículo com autores como Cervi (2013), Popkewitz (2001), Silva (2007), Gallo (2017) dentre outros autores que escrevem sobre o currículo a partir da perspectiva pós-estruturalista. A BNCC também foi utilizada para compor a análise dos dados.

#### 4 A PERCEPÇÃO DA NORMALIZAÇÃO POR MEIO DAS FALAS DAS PROFESSORAS

As participantes da pesquisa são três professoras de uma mesma escola, todas com graduação em pedagogia e especialização na área da educação. São profissionais efetivas na rede de ensino em que atuam há pelo menos 20 anos.

Questionadas sobre o conhecimento e eventual uso da BNCC em sala de aula, bem como sobre suas concepções acerca da BNCC, as professoras acreditam que há um longo caminho a ser percorrido até que ela chegue efetivamente em todas as salas de aula do país, o que pode ser observado a partir de suas falas a seguir transcritas<sup>4</sup>:

[...] **Ficou muito bom para a educação [...] Para a melhoria da educação, mas primeiramente deveria ser usado por todos**, e todos os educadores seguirem o mesmo eixo, mas é o que não acontece na realidade da educação. **É um documento muito extenso, e os educadores não tiram tempo para ler...** E também eles deveriam ter mais vontade de ir atrás de pesquisar para ficar a parte de todos os documentos necessários e as mudanças. (Professora A, grifos nossos).

Foi um documento vindo muito pronto para a gente. [...] **não teve a nossa produção, e que vai demorar muito para chegar na nossa sala de aula**, eu acho que não vai ser uma coisa que vai acontecer agora, eu acho que até ele chegar vai demorar muito. (Professora B, grifos nossos).

Eu acho que esse é essa lei ela é boa, [...] **mas tem que ser fiscalizada** como tudo para ver se isso vai ser aplicado em toda a região, em todo o país porque **se não vai ser alguma coisa que não tem futuro**, como tantas coisas foram feitas para a educação e se começou e depois foi se perdendo. (Professora C, grifos nossos).

Apesar da fala das professoras destacar, em geral, o fato de que o documento é muito bom para a educação, as três desconfiam de sua aplicação, ora *“porque os professores não leem”*, ora *“porque não participaram”*, ora *“porque precisa de fiscalização”*. Para Popkewitz (2001, p. 29) *“As normas que distinguem a inteligência da criança são parte de uma grade de ideias através da*

4 Na transcrição das falas, as partes mais importantes para a produção das análises foram destacadas em negrito.

qual o professor diferencia e separa”. A grade de ideias proposta pelo autor pode ser comparada a BNCC, onde se é imposto um padrão a ser seguido por todo o país, e todos seguem o mesmo fluxo. Popkewitz (2001, p. 29) escreve que

Os padrões discursivos geram princípios que incluem e excluem os indivíduos da participação e da ação. As normas incorporadas na inteligência, na aprendizagem e na “auto-estima” da criança [...] funcionam para desqualificar algumas crianças que não se “ajustam” às normas da média.

Percebe-se que a BNCC, ao impor seus padrões e sua ‘grade de ideias’ produzirá processos de normalização das crianças e dos professores, e então poderá classificar os estudantes que se encaixam ou não em seus padrões, causando, desta forma, uma exclusão daqueles que estão fora dos padrões impostos.

Silva (2013, p. 35), escrevendo a partir de Bourdieu e Passeron, aponta a dinâmica da reprodução social, onde acontece exatamente a normalização descrita acima.

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível.

Funcionando como um divisor daqueles que se enquadram ou não nos padrões da cultura dominante, o currículo passa a excluir os desenquadrados, os que ficam de fora. Os já pertencentes à cultura dominante estão acostumados e não observam problemas para seguir os padrões impostos, enquanto os pertencentes às classes dominadas sentem-se fora dos padrões e não conseguem se encontrar em meio às normas impostas, promovendo de forma explícita a desigualdade de oportunidades para as diferentes classes.

Ao concordarem que a BNCC demorará para chegar em sala de aula, as professoras denotam como o currículo forma os sujeitos de uma maneira em que “o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido” (SILVA, 2013, p. 113). O consenso nas ideias das entrevistadas é produzido através de um currículo pensado, selecionado, que as forma professoras.

Ao solicitar fiscalização e ansiar o uso da BNCC em todo o território nacional, as professoras sinalizam os processos de normalização pelos quais passaram ao longo de anos. Primeiro como estudantes, depois como docentes, indo ao encontro de Popkewitz (2013, p. 91) que escreve que “o raciocínio experiencial do professor é um efeito de poder”. Percebe-se que as professoras representam aqui, com seus discursos sobre a BNCC, a normalização que o currículo produz.

Questionar, para sujeitos normalizados por um currículo que ensina a obedecer, não é uma prática recorrente, pois elas foram disciplinadas para ouvir, obedecer, seguir ordens, responder perguntas, não elaborar questionamentos, e, por isso, anseiam, além da utilização da BNCC por todos, a fiscalização, o cumprimento da norma. Aquele que não a cumpre está de fora, está deslocado.

Infere-se dos dados que as professoras entrevistadas concordam que a BNCC vem para a melhoria da educação e afirmam que o documento deveria ser utilizado por todos os professores, pois as crianças aprenderiam os mesmos conteúdos. “Ficaria melhor, que **todos iam seguir o mesmo eixo** né, mesmo o aluno mudando de estado, município, então eles estavam, **não sairiam perdendo na aprendizagem.**” (Professora A, grifos nossos). Percebe-se que a professora acredita ser possível estabelecer um currículo em todo o país sem prejudicar ninguém, sem excluir e normalizar, acredita nos discursos propostos e ignora que o currículo opera a partir de uma norma que é sempre resultado de uma seleção (SILVA, 2013) e, portanto, não é neutro. Lopes (2018) escreve que não é possível que um currículo seja igual em todo o país, pois será interpretado de várias maneiras por diferentes profissionais, com diferentes formações e vivências, e que por mais explícita que seja, as interpretações e os contextos serão diferentes. Mesmo que todos os professores do país adotem o uso da BNCC em sala de aula, ela nunca será igual.

Sobre a BNCC, a professora C afirma que além de ser utilizada, deveria haver uma fiscalização, para se observar se realmente os professores estão utilizando o documento e praticando o que está em seus planejamentos

[...] as coordenadoras ficar em cima pra ver se o planejamento primeiro está sendo feito em cima da base, e depois se realmente está sendo passado o que foi feito no planejamento, porque uma coisa é colocar no papel, e outra coisa é passar para o aluno. De repente apresenta um plano assim, um planejamento assim, em cima da base, mas realmente não passam aquilo. Então **tem que ser fiscalizado, tem que ser cobrado**, se não eu acredito que não vai dar certo, porque, é claro que 100% não vai adotar, alguém vai ficar de fora,

não vai adotar a base, aí se um aluno mudar de lugar ele não vai estar dentro do conteúdo. (Professora C, grifos nossos).

Segundo Popkewitz (2001, p. 91) “O plano de aula é [...] uma maneira de organizar o que o professor quer, faz e alcança. Ele determina os objetivos de uma aula”. É por meio do plano de aula que se reconhece o trabalho do professor. Entretanto o planejamento também o normaliza, pois vai produzindo no professor uma compreensão normalizada sobre o “jeito certo” de ser professor, o “jeito certo” de planejar uma aula, o “jeito certo” de fazer. Aquele que não se encaixa nos padrões impostos de fazer um plano de aula, será marcado como diferente a partir da norma que define o bom professor e esse processo produz exclusão.

Quando a professora enfatiza a necessidade de fiscalização por parte de coordenadores para que aconteça a implementação da BNCC nos planos de aula de todos os professores, compreende-se, a partir de Popkewitz (2001, p. 71), que “O deslocamento da professora em seus “ideais” ou “crenças” não se originou com ela, mas foi historicamente produzido como os efeitos de poder”. Dito de outro modo, esse raciocínio foi socialmente e historicamente construído por um currículo que é um território de disputas atravessado por relações de poder e que redundam na produção de sujeitos normalizados, docilizados, úteis e participativos (CERVI, 2013). Sujeitos que legitimarão a ordem social e mental reproduzida no e pelo currículo.

O professor é produzido pelos processos de normalização assim como todos os sujeitos submetidos a procedimentos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Varela e Alvarez-Uria (1992, p.81) destacam a formação de professores desde o surgimento da escola, onde

Os aprendizes de professor sofrerão um processo intensivo de transformação e vigilância de forma que sua vida privada se imole no altar de sua futura entrega e abnegação à vida pública. Este policiamento do [p.82] magistério foi tão eficaz que não faltaram as depurações dos indóceis e dos sonhadores.

Deixando em evidência a rígida fiscalização e normalização dos professores, seus corpos, costumes, enfim, uma série de exigências que possibilitam que corpo e mente sejam docilizados, dominados, moldados a partir dos critérios estabelecidos nos currículos de formação, que seguem até os dias atuais.

A escola, lugar historicamente construído, também nos forma a partir de um currículo que fiscaliza, que nos constrói e normaliza,

A criança é normalizada como possuindo uma inteligência que precisa de informações “claras e precisas”, fundindo as habilidades mentais com aquelas do corpo (“Não masque chiclete”) e a disciplina do *self* (a analogia com a disciplina de um “prisioneiro” e o uso do “humor”). (POPKEWITZ, 2001, p. 90).

Desta forma, nosso corpo e mente são normalizados, padronizados, vigiados e estão em constante vigilância, o que faz crer que com a constante vigilância de um superior, o cumprimento das normas impostas será garantido, como se observa na fala da professora.

Buscando vigilância, também se percebe a busca pela condução de todos a um mesmo lugar, e é isso que currículos padronizados como a BNCC fazem ao oferecer o igual para todos, conduz a algum lugar comum, molda o indivíduo da maneira esperada e exigida pelas elites, porém, excluindo aqueles que não se adequam às normas vigentes que foram impostas.

A professora B afirma que para que a BNCC seja realmente utilizada, deveria haver grupos de estudo para compreender a proposta da BNCC, caso contrário ela apenas existirá como um documento de gaveta.

[...] eu acho que a escola não tá preparada pra receber esse material, e estudar e colocar e usar ele [...]. **Como não foi uma coisa que a gente construiu, a gente acaba deixando ele de lado e não usando ele. Por não ter momentos, por não ser oferecido momentos pra gente estudar e debater sobre eles.** [...] eu acho que ele é útil, acho que a gente pode aproveitar ele, mas a gente teria que sentar, formar grupos, estudar, como a gente pode colocar em prática, eu não sei se isso vai acontecer. Se é pra cada uma colocar dentro da sua sala e usar o seu ele não vai sair, porque a gente sabe que **a gente tá viciado a não usar as coisas.** (Professora B, grifos nossos)

A professora afirma que não foi oferecido momentos para estudar a BNCC. Essa fala remete à Popkewitz (2001) que escreve que o professor sente-se despreparado, sem tempo, esgotado, e sente que poderia trabalhar e dedicar-se mais ao seu trabalho. Porém pode-se compreender que o tempo dos professores é preenchido com muitas ocupações e burocracia, impossibilitando que o mesmo tenha o tempo necessário para leitura, reflexão e desenvolvimento de um olhar crítico acerca do que é imposto.

A docente vê a necessidade de um grupo de estudos para pensar em formas de trazer a BNCC até a sala de aula, mas em momento algum questiona o documento. Popkewitz (2001, p. 97) escreve que

O enfoque na prática remete-nos a um desejo de ensinar menos teoria e receber mais treinamentos de “como fazer”. Podemos imediatamente localizar o desejo de “ser práticos”

não como alguma noção das experiências naturais do professor, mas como uma normalização particular de suas habilidades e também das crianças.

A busca pelo como fazer, pelas receitas, reflete os processos de normalização dos professores. Se desenvolveu uma compreensão de um “jeito certo de ser professora” produzido a partir de uma norma curricular, imposto como um padrão que deve ser seguido por bons professores, tendo como objetivo produzir professores que reproduzam os processos de normalização.

As falas das professoras sinalizam um raciocínio normalizado que anseia pela normalização dos demais, pela oferta do igual a todos. Infere-se das falas analisadas que as professoras nutrem uma crença de que os alunos “não sairão perdendo na aprendizagem” quando todo o país estiver ensinando a partir de uma mesma BNCC, pois acreditam que todos aprenderão os mesmos conteúdos e estarão iguais na aprendizagem. Percebe-se que as docentes desejam a normalização, pois foram formadas a partir de um currículo normalizador, sendo possível afirmar que o currículo segue funcionando a todo vapor, produzindo sujeitos de acordo com a ordem mental e social vigente, baseado nas necessidades das classes elitistas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com a base teórica utilizada nesta pesquisa, a escola não foi criada para todos, igual para todos. Seu surgimento se deu de acordo com as mudanças do final do século XVII, demonstrando a necessidade de um espaço físico para as crianças, separadas dos adultos.

Nesta perspectiva, a escola continua atuando da mesma forma nos dias atuais, produzindo sujeitos por meio de um currículo, impondo regras e costumes, utilizando-se da obrigatoriedade imposta pelo Estado para que todos frequentem a escola.

A partir da perspectiva pós-crítica de currículo, adotada nesta pesquisa, e de acordo com as análises das falas das professoras participantes, pode-se notar um raciocínio bastante normalizado na fala das professoras, bem como, o anseio pela normalização dos colegas. Demonstrem a preocupação de como fazer, como reproduzir, como todos os professores utilizarão a BNCC, a procura por receitas, sem incluir um pensamento crítico que pergunte o porquê deste conteúdo e não outro.

Percebe-se que existem contradições acerca da BNCC, visto que é um único documento para um país imenso, com uma grande diversidade cultural e regional, embora sejam respeitadas no texto que compõe o documento, mas que levam a todos os cidadãos a seguir o mesmo raciocínio, formando, assim, cidadãos menos críticos e mais ‘aptos para o trabalho’, conforme Gallo (2017 p. 38):

Ora, o que se vê num projeto desta natureza é um desejo de controle populacional, o que Michel Foucault denominou uma biopolítica. O exercício de um poder que produz seus efeitos sobre uma população que é governada como população, tomada em seu conjunto. Por isso a ideia recorrente de que a educação brasileira deve abarcar todo o conjunto do povo brasileiro, garantindo a todos os cidadãos os mesmos direitos básicos no que respeita ao aprendizado. Um outro lado da questão é a uniformização que a BNCC promove, tornando possíveis as avaliações de larga escala, ícone do neoliberalismo contemporâneo, que possibilitariam que, ano a ano, tivéssemos um retrato fiel das condições da educação no país, de norte a sul e de leste a oeste, permitindo o planejamento de intervenções onde for necessário e o direcionamento dos recursos e dos investimentos de forma racional.

O autor citado alerta para as consequências da BNCC como um documento nacional, que impede a formação de uma população com um mesmo pensamento. Uma mesma formação. Esta formação dita básica e igualitária para todos acaba não levando em consideração as singularidades de cada cidadão, tendo como pressuposto que todos possuem as mesmas condições e necessidades de aprendizagem, produzindo sujeitos normalizados.

Com uma sociedade em que os cidadãos são normalizados, facilmente influenciados, seguidores de regras e acríticos, torna-se mais fácil governar, controlar e vigiar. Percebe-se por meio das análises das falas das professoras que uma vez que uma sociedade é normalizada, ela buscará mais normalização, será cada vez mais desejado que todos sejam iguais, sigam os mesmos padrões, aprendam as mesmas coisas e criem os mesmos hábitos. O padrão imposto torna-se o correto, e o diferente torna-se inaceitável.

Pode-se dizer que, em linhas gerais, a BNCC apresenta-se como uma tentativa de normalização da educação brasileira, buscando moldar os estudantes de acordo com as exigências dos mercados de grandes empresas parceiras e financiadoras da BNCC, pois entende-se que será a partir dela que serão elaborados os materiais didáticos, livros, diretrizes municipais, estaduais, e os currículos que serão seguidos. E, como dito anteriormente, o currículo nos forma, forma nossa identidade, “o currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista”(SILVA, 2013, p. 147), e

desta forma a BNCC que forma o currículo que forma e reproduz, compõe uma seleção resultado de relações de poder.

As professoras, sujeitos produzidos por um currículo que normalizou, aprenderam a normalizar e contribuem para essa normalização e produção do sujeito exigido pela sociedade, pois já normalizadas durante suas formações e trajetórias escolares, a tendência é a de reprodução. Reproduzir está no currículo, o que é imposto, nos modelos em que foram formadas, resultando na busca pela normalização.

Problematizando a compreensão das professoras acerca da BNCC como uma visão normalizada, que não questiona, aceita e reproduz o que foi imposto, se reconhece a educação indo ao encontro da normalização, de impor regras, moldar a sociedade que se precisa. É esse um dos objetivos da escola moderna, do espaço destinado ao aprender, oferecer o igual a todos, as regras, as imposições, a submissão. Porém ao oferecer o igual mesmo para indivíduos singulares, o que se produz é exclusão, pois nem todos estarão guarnecidos sob o guarda-chuva da norma curricular a partir da qual os processos de normalização são engendrados. E como nem tudo cabe embaixo do guarda-chuva há muito que escapa, que foge, desde a professora que quer estudar porque talvez queira achar os sentidos de fazer isso e aquilo até a professora que viverá/inventará com/sem a BNCC.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; Dourado, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (Versão final). 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 14 fev. 2018.

CERVI, Gicele M. **Política de gestão escolar na sociedade de controle**. 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque da Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GALLO, Sílvio; DA SILVA, Monica Ribeiro; FOCHI, Paulo. Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 516, p. 37-41, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 56.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VARELA, Julia, ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p 68-96, 1992.