

## BNCC e atuação docente: uma política em cena

ARTIGO

**Eliane Araújo Xavier da Costa**<sup>i</sup>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

**Meyre-Ester Barbosa de Oliveira**<sup>ii</sup>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

1

### Resumo

O presente artigo compreende parte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, a qual investiga a atuação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN. Busca entender como essa política é interpretada e traduzida pelos docentes problematizando a possibilidade de homogeneização do currículo, dada a imprevisibilidade do “chão da escola”, considerando que outros sentidos e demandas vão sendo reconfiguradas nos múltiplos cenários. A pesquisa se caracteriza como de natureza qualitativa e assume o Ciclo de Políticas articulado a teoria da atuação, para análise e interpretação dos dados. Os resultados iniciais possibilitam inferir que as políticas são interpretadas de forma única em diferentes instituições escolares e, que resultam em novas significações no contexto da prática, onde outras disputas por hegemonia, entram em cena.

**Palavras-chave:** Políticas de currículo. BNCC. Ciclo de Políticas.

### BNCC and teaching performance: a policy on the scene

#### Abstract

This article comprises part of a master's research in development, which investigates the performance of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) in the schools of the Municipal Education Network of Mossoró/RN. It seeks to understand how this policy is interpreted and translated by teachers, questioning the possibility of homogenizing the curriculum, given the unpredictability of the “school floor”, considering that other meanings and demands are being reconfigured in the multiple scenarios. The research is characterized as qualitative and assumes the Policy Cycle articulated with the Theory of Action, for data analysis and interpretation. The initial results make it possible to infer that policies are interpreted in a unique way in different school institutions and that they result in new meanings in the context of practice, where other disputes for hegemony come into scene.

**Keywords:** Curriculum policies. BNCC. Policy Cycle.

## 1 Introdução

2 Este artigo compreende parte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, realizada no Município de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, com foco nas políticas educacionais da Rede Municipal de Ensino. O estudo concentra-se nas políticas educacionais e está inserido na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Tal pesquisa tem como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e visa compreender como a BNCC é interpretada e atuada nas escolas públicas municipais de Mossoró/RN.

A BNCC foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2 e aprovada, em 2017, para Educação Infantil e Ensino Fundamental; e, em 2018, a sua versão final, com a inclusão do Ensino Médio. Ela é um documento normativo que fixa conteúdos e objetivos mínimos a serem desenvolvidos ao longo das etapas e modalidades da educação básica, a ser aplicado em todas as escolas dos sistemas de ensino públicos, privados, urbanos e rurais do Brasil.

A obrigatoriedade de estabelecer uma Base nacional comum tem a pretensa finalidade de assegurar o direito à educação plena e balizar a qualidade da educação no Brasil. De acordo com o texto de apresentação da BNCC, para além dos currículos, “influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018, p. 5).

Tal documento assevera o compromisso com a perspectiva de educação integral, pois estabelece que “com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 5).

Para tanto, a BNCC propõe um conjunto de aprendizagens descritas como essenciais, pautadas no desenvolvimento de competências e habilidades, que se

consubstanciam no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, define competências como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Nesse sentido, o documento compõe os conhecimentos elencados como essenciais, as competências e habilidades desejadas aos estudantes brasileiros em cada ano e etapa da Educação Básica. À vista disso, o guia de implementação da BNCC afirma que as redes de ensino têm a missão de construir e adequar seus currículos à Base Nacional Comum Curricular.

É importante ressaltar que a intenção de um currículo nacional comum não é algo recente; ao contrário, é algo que já vem sendo discutido desde a Constituição de 1988, quando esta estabelece, em seu artigo 210, a necessidade de fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, como forma de garantir “formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p.77).

A proposição de um currículo comum para a educação básica se fez igualmente presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, em seu artigo 26. Na mesma perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, que, embora não tivessem caráter obrigatório, se configuravam como referência para a elaboração do currículo do Ensino Fundamental e Médio, com objetivo de garantir a todas as crianças e jovens brasileiros o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

Consecutivamente, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), consolidando a ideia de um currículo comum, visto que, a Base Nacional Comum Curricular é citada nas estratégias como forma de cumprimento de algumas de suas metas, com fundamento na proposta de melhoria da qualidade da educação.

Dessa forma, a necessidade de um currículo nacional comum é reiterada em cada um desses documentos normativos e, a partir do ordenamento jurídico, o Ministério da Educação, em 2015, iniciou o processo de construção da BNCC, que se deu em meio a

disputas, tensões e embates, envolvendo academia, pesquisadores do campo do currículo, órgãos e entidades e culminando com sua homologação em 2017/2018.

As tensões políticas que marcaram o processo de formulação da BNCC não cessaram com a sua promulgação, pois a atuação desse documento acontece marcada por disputas de significações. Nesse sentido, faz-se necessário compreender que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variados modos. Os atores envolvidos não são “meros implementadores” das políticas, pois recriam, dialogam, hibridizam, reestruturam e negociam espaços e discursos com e entre os sujeitos envolvidos no processo (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016).

Concordamos com Macedo (2014), quando afirma que a defesa de uma Base Nacional Comum busca hegemonizar sentidos, na perspectiva da garantia de uma educação de qualidade, e indica a possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido. A BNCC é uma política que entrelaça currículo, gestão e trabalho docente, por isso, entendemos ser importante analisar o processo de atuação desse documento no contexto escolar, uma vez que esse cenário envolve processos criativos de tradução e reinterpretação.

No que tange à política curricular, advogamos com Lopes (2006, p. 140), que “optar por uma organização curricular e uma seleção de conteúdos por maior que seja o debate em torno de sua definição, é pressupor que existe apenas um caminho ou que há um caminho melhor”. Dessa maneira, operamos com a compreensão de currículo como processo contínuo construído diariamente nas e pelas escolas, indo além do que é prescrito nas diretrizes oficiais (LOPES, MACEDO, 2011).

Diante do exposto, a pesquisa em curso busca compreender como a política da BNCC entra em cena e como está sendo atuada nas escolas da Rede Municipal de Ensino Mossoró. Com isso, intentamos perceber a BNCC como uma política curricular, além de entender as diferentes perspectivas e debates em torno de sua implementação. Analisaremos os sentidos produzidos pelos docentes no contexto da prática e como essa política é ressignificada no município de Mossoró/RN.

No presente trabalho, apresentamos, além da seção introdutória e das considerações finais, mais três seções. Na primeira, abordamos os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa; na segunda, o ciclo de políticas e a teoria da atuação no contexto da BNCC; e, na terceira, focalizamos o contexto de influência e produção da BNCC.

5

## 2 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

Apresentamos os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa salientando que a abordagem adotada não concebe a separação entre teoria e método, por compreendermos estes como dimensões que se inter-relacionam na produção da pesquisa.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa de natureza exploratória, caracterizada pela inserção do pesquisador no ambiente a ser estudado, a fim de relacionar os dados formulados ao contexto local dos sujeitos envolvidos. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa requer compreensão, para que “[...] o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Buscamos operar com uma concepção pós-estruturalista, por entendermos que a produção de sentido é inesgotável. Assim, concordamos com Lopes (2013, p. 13), quando afirma que “[...] não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas”, visto que a análise, nessa perspectiva, busca “salientar a pluralidade dos jogos de linguagem que tornam provisório o processo de significação, sem fechamento final” (idem, p. 13).

Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 156), os pós-estruturalistas “consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes”. Dessa forma, concebemos que, numa perspectiva pós-estrutural, não é possível identificar estruturas

universais que se façam comuns em todas as culturas, pois os contextos em que os sujeitos estão inseridos são diversos e multifacetados.

A pesquisa em tela se configura como bibliográfica, por fundamentar e realizar estudos dos textos de referência do tema, e documental, por recorrer a documentos que compõem a política educacional, em que o cerne de análise será a Base Nacional Comum Curricular, bem como portarias, leis e diretrizes curriculares nacionais e municipais e os currículos vigentes nas escolas; além de pesquisa de campo, pela presença nas escolas, possibilitando, assim, a correlação das propostas desses documentos ao desenvolvimento da prática docente em seu contexto de atuação.

O estudo está em desenvolvimento e se encontra atualmente na fase de análise documental e pesquisa de campo, com a realização de entrevistas semiestruturadas, as quais se realizarão no contexto da Secretaria Municipal de Educação (SME) e no contexto de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. É importante salientar que, na SME, já foram entrevistados dois membros da equipe pedagógica. Nas duas escolas, por sua vez, as entrevistas estão em curso, sendo realizadas com dois professores dos anos iniciais, o supervisor e o gestor de cada Unidade de Ensino, perfazendo um total de oito pessoas entrevistadas.

A análise dos dados obtidos com a pesquisa se fundamenta no ciclo de políticas de Stephen Ball e na teoria da atuação de Ball e colaboradores, na perspectiva de compreender os fatores contextuais, históricos e socioculturais que afetam as escolas após a colocação das políticas educacionais em prática. Dialogamos com os estudos de Lopes (2004; 2015), Macedo (2019), Frangella (2020; 2021), Ball e Mainardes (2011) e Lopes e Macedo (2011), autores que investigam as políticas educacionais. Desse modo, buscamos compreender como os sujeitos/atores interpretam, respondem e ressignificam o currículo em seus respectivos contextos de atuação.

Vale salientar que, no presente artigo, realizamos uma reflexão acerca da BNCC, e dos contextos de influência e produção do texto que deram origem a Base, evocando também os resultados iniciais das entrevistas realizadas.

## 3 O Ciclo de Políticas e a Teoria da atuação no contexto da BNCC

7

Dada a centralidade do currículo nas políticas educacionais e a promulgação da BNCC com um discurso “salvacionista”, que anuncia uma Base comum em todo território nacional como garantia de educação de qualidade, é importante discernir em que contextos esses discursos são produzidos e reconfigurados em suas arenas de atuação e disputas. Nesse sentido, concordamos com Frangella (2021), quando argumenta que, ao se pensar a narrativa construída sobre a BNCC e sua promulgação, faz-se necessário observar os movimentos que mantêm as disputas em torno de sua atuação nas redes de ensino.

Para compreender os diversos contextos em que a BNCC foi elaborada e está sendo empregada nas escolas, utilizamos o ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball e colaboradores, a partir dos estudos de Mainardes (2006; 2008) articulados com a teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016). Nesse sentido, Mainardes (2006) destaca que

a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p. 48).

Tomando como referência os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), entendemos a política como “processos discursivos, que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Dessa forma, embora a BNCC apresente em seus textos, a ideia de prescrição do que ensinar e de como as escolas devem fazer não é garantia de que essa política será desenvolvida “tal e qual” foi elaborada, visto que as escolas são permeadas por culturas diferentes e os profissionais que nelas trabalham, reinterpretam essas políticas e criam lógicas próprias de atuação.

Desse modo, concordamos com a afirmação de Ball, em uma entrevista concedida a Mainardes (2015, p. 165), de que “a política é construída e feita em todos os tipos de

arenas, em todos os tipos de níveis, por todos os tipos de pessoas”. Isso evidencia que a política não se limita aos formuladores, mas que é construída nos diversos espaços e contextos, incluindo as escolas.

Nessa acepção, para Ball, as políticas educacionais devem ser, portanto, analisadas como texto e como discurso. Isso porque os textos registrados na forma escrita, ou não, são produtos de múltiplas influências e agendas e não apresentam significados fixos e claros, cujas formulações envolvem intenções e negociações dentro do Estado e no processo de formulação da política. Por sua vez, o discurso baseia-se nas práticas que constituem o lugar de fala e nas regras que determinam e direcionam o poder de quem fala, tendo em vista que somente algumas vozes são reconhecidas como legítimas e portanto, investidas de autoridades (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

O Ciclo contínuo de políticas é constituído por cinco contextos: o contexto de influência, o contexto de produção do texto, o contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Para análise do material produzido, focaremos nos contextos de influência, produção de texto e da prática, considerando o caráter cíclico, que não estabelece uma dimensão temporal e nem sequência definida.

No contexto de influência os discursos são elaborados e as articulações produzidas, no sentido de contemplar demandas que atendem a interesses nacionais e internacionais, agências multilaterais, redes políticas, setores públicos e privados, voluntariados, dentre outros (MAINARDES, 2006). Esse é um espaço de conflito de ideias por grupos comuns ou contrários, que travam suas disputas em busca de hegemonia para legitimação de conceitos e de soluções que culminem na definição do discurso que sustentará à política defendida.

No contexto da produção do texto as políticas são traduzidas e os discursos ganham materialidade. Os textos representam a política de várias formas: textos oficiais - regulamentos, portarias, leis, panfletos, mídias, textos políticos, pronunciamentos oficiais, vídeos, revistas e outros artefatos, que servem para fazer a política ecoar.

Conforme destacam Lopes e Macedo (2011, p. 248), a cultura presente nas instituições e as crenças, valores e identidades dos profissionais que nelas atuam,



favorecem a reinterpretação dessas políticas, permitindo que “novos sentidos podem ser agregados aos diferentes conceitos”. Desse modo, não há como controlar os sentidos dados ao texto, pois outras leituras são feitas e outras interpretações vão sendo subjetivadas.

Segundo Mainardes (2006), as políticas são intervenções textuais que apresentam limitações materiais e possibilidades. Os atores que vivenciam as políticas respondem a esses textos no contexto da prática. O contexto da prática, por sua vez, compreende o espaço de atuação da política, estando sujeito à interpretação e à recriação. É nesse contexto que a política produz efeitos e os textos políticos têm consequências que podem alterar ou transformar, de forma significativa, a política original. Assim, a política é colocada em cena, tendo a escola como arena. É importante considerar, todavia, que as escolas estão localizadas em comunidades diversas e, por isso, possuem características distintas.

Nesse contexto, a ação dos diferentes sujeitos confere à política significados próprios, pois estes a leem a partir de suas experiências, valores e histórias, fazendo com que ela não seja uma leitura ingênua. Alguns aceitam, alguns resistem e outros reagem com indiferença. Para cada um desses grupos, a política tem um significado que pode se assemelhar ou distanciar-se da intenção pretendida em sua forma original.

A natureza dinâmica de reinterpretação e tradução, presente no ciclo de políticas, fortalece a compreensão de que não há uma trajetória linear no desenvolvimento das políticas e de que essas estão em constante movimento, sofrendo interferências dos sujeitos em cada contexto experienciado, não havendo, portanto, possibilidade de controle nas releituras e interpretações produzidas.

Nessa perspectiva, Ball, Maguire e Braun (2016), desenvolveram a teoria da atuação a qual considera as dimensões contextuais da escola, complementando assim o ciclo de políticas. Nesse sentido, consideramos pertinente a utilização dos dois constructos em nossa pesquisa, visto que consiste num referencial teórico-metodológico potente para a análise das políticas educacionais, pois nos permite perceber como as políticas são interpretadas, traduzidas ou ressignificadas em seus espaços de atuação.

No que concerne à compreensão do contexto na atuação das políticas, os autores propõem uma análise a partir de quatro dimensões contextuais, caracterizadas por eles como: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. Concordamos com Ball, Maguire e Braun (2016, p.63), quando postulam o contexto como um fator mediador na atuação das políticas, uma vez que as escolas possuem características únicas, mesmo que, em alguns aspectos, demonstrem semelhanças. Assim, para esses autores, “o contexto é, obviamente sempre específico. É também dinâmico e cambiante, tanto dentro como fora das escolas”.

A utilização do ciclo de políticas e da teoria da atuação como recurso heurístico, na pesquisa em destaque, nos permite entender o percurso feito pela política da BNCC e como outras interpretações vão sendo inferidas em cada contexto, na tentativa de compreender o processo de atuação da BNCC nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN.

#### 4 O contexto de influência e de produção da BNCC

O cenário das políticas educacionais se apresenta num movimento de referência às políticas neoliberais e diante do fenômeno da globalização. Nesse sentido, é importante compreender que as políticas educacionais sofrem influências externas de outras nacionalidades. Para Ball (2001, p. 102) a “criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos” que, mesmo passando por um processo de reinterpretação, materializam aspectos comuns.

Na atualidade, uma ampla rede de Organizações Internacionais interage e concorre para elevar seus discursos em torno de soluções de políticas, preferencialmente no campo da política educacional a nível global. Para Ball (2014), a defesa de um currículo nacional não circunscreve uma política nacional, mas se articula a discursos globais oriundos de órgãos internacionais que penetram nos discursos das políticas nacionais, influenciam e são incorporados nos contextos locais.

Ball (2014) opera com o conceito de redes, buscando mapear esse movimento de deslocamento das políticas, no que se refere ao fluxo e à mobilidade das coisas, pessoas e ideias, ao relacionar o local e o nacional com o contexto global. Assim, para ele, as “redes políticas são um tipo de “social” novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos (BALL, 2014, p. 29, grifos do autor).

Com efeito, “as redes políticas constituem uma nova forma de governança, embora não se dê de uma forma única e coerente” (BALL, 2014, p. 34). Desse modo, essas novas formas de governança em rede ganham força como colaboradores para a superação da crise na educação pública, articuladas a uma série de propostas que prometem solucionar os problemas da educação. Tais políticas são desenvolvidas e avaliadas por esses grupos: agências multilaterais, governos nacionais, organizações não governamentais, *think tanks*, bem como diversos grupos de interesses.

Para uma melhor compreensão de como se dão as disputas e influências do mercado sobre as políticas de educação, sobretudo acerca da BNCC, é importante destacar a atuação dos organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, assim como a influência dos institutos, fundações e assessorias brasileiras, tais como: Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, entre outros. Essas instituições estabelecem também parcerias com os governos representados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED).

No bojo da implementação da BNCC, estão as avaliações em larga escala, a formação de professores e a produção de material. Nesse sentido, a Base passa a ser objeto de disputa do mercado, visto que esse é um projeto que teve apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e de fundações, institutos e entidades, girando em torno de um mercado educacional bastante disputado, que envolve a venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, os quais substituem o que, hoje, as escolas e os sistemas de ensino realizam.

O protagonismo dos institutos, das fundações e das consultorias aparece de forma recorrente nas políticas: nas avaliações educacionais, na gestão, na atualização dos currículos, na produção de material didático, na formação de professores, bem como no financiamento da educação. Esse é um modelo gerencialista que sugere parcerias público-privadas com a promessa de que tal modelo oferece melhores resultados para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e, por isso, garante qualidade à educação.

A lógica da política de avaliação com base no ranqueamento direciona, ainda, o predomínio da culpabilização do professor pela não aprendizagem do aluno e pela má avaliação da escola, sem levar em consideração as condições econômicas, sociais e culturais e os contextos locais. Com isso, isenta a responsabilidade coletiva dos entes públicos e a transfere para ação docente, justificando a necessidade de melhoria na qualidade do ensino dos professores.

A influência da BNCC para a formação de professores é evidenciada no Guia de implementação da BNCC. Nele, são indicadas sete dimensões orientadoras desse processo, seguido de um percurso formativo, cujo objetivo é orientar o trabalho das Secretarias para o planejamento e execução da formação continuada concernente aos novos currículos de referência, integrando as ações formativas das redes de ensino.

Percebemos que, apesar da predominância em torno da ideia de currículo comum nacional, algumas vozes, contrárias a esse pensamento, problematizam os fundamentos subjacentes à defesa dessa Base. Nesse sentido, Lopes (2015, p. 454), defende que não é possível “fazer referência a um sentido universal de currículo de qualidade, a uma verdade sobre o que vem a ser o melhor currículo em qualquer contexto”, dado o caráter contingenciais dos contextos escolares.

A BNCC, nessa perspectiva, vem na esteira de um jogo de disputas e interesses, cujos objetivos apontam para um projeto que responde à lógica do mercado global, no qual os interesses pressupõem a qualificação da mão de obra para o mercado, o comércio de materiais didáticos, a ampliação de uma formação docente que favoreça consultorias e o fortalecimento dos sistemas de ensino. Enfim, o avanço das parcerias público-privadas

motivadas pela venda de pacotes com conteúdo de ensino fornecidos por institutos privados e/ou organizações sociais, supostamente, sem fins lucrativos.

Concordamos com Frangella (2020, p. 391), quando afirma que “há um silenciamento sobre as experiências, práticas, conflitos e demandas que as diferentes redes de ensino/escolas/professores têm, fazem e constroem”. No entanto, essa tentativa de prever e determinar sentidos, não tem obtido êxito, uma vez que, no ato da negociação, outros significados são construídos de forma dialógica e contextual.

Por fim, é possível perceber que, em nome da qualidade da educação, a BNCC culmina com a intenção de induzir a formação inicial e continuada de professores, bem como com a produção de materiais pedagógicos, conferindo aos poderes maior centralidade sobre o que deve ser ensinado. Controle esse que tem sido feito pelos indicadores das avaliações em larga escala. Existe, nisso tudo, uma ideia de frear a política de currículo, definindo regras e normas acerca do que vem a ser discutido e ensinado, como se fosse possível controlar o contexto em que as políticas são desenvolvidas.

## 5 Considerações finais

Após sua homologação em 2017, a Base Nacional Comum Curricular vem sendo atuada, nas escolas das redes de ensino, em um cenário de muitos desafios, visto que os municípios teriam até o ano de 2020 para reformularem os seus currículos, mas que, com a pandemia da Covid-19, o cronograma não logrou êxito, uma vez que muitos municípios não conseguem atualizar ou construir seus currículos à luz da BNCC.

Os estudos realizados com a pesquisa em curso já nos permite inferir que a BNCC é um documento que denota um caráter prescritivo, construída sob forte influência dos organismos internacionais e demais agentes institucionais dos setores público e privado, na tentativa de controle e padronização do conhecimento. No entanto, ao entrar em cena nas escolas, essa política é ressignificada, confrontada e atuada em virtude dos aspectos contingenciais da própria política, bem como pela ação dos atores envolvidos, posto que o contexto da prática é dinâmico e repleto de subjetividade.

Por meio da pesquisa de campo realizada com dois técnicos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e com dois professores e um supervisor de uma das escolas campo da pesquisa, já é possível perceber que os professores revelam a necessidade de conhecer melhor esse documento, pois afirmam que o texto da BNCC é extenso, o seu acesso se dá apenas no formato on-line e as discussões acontecem de forma bastante pontual e genérica.

Para esses professores, muitas das habilidades propostas não condizem com a realidade local, especialmente no que se refere às tecnologias. Afirmam, ainda, que não existe possibilidade de que as habilidades contidas na Base para cada ano de ensino sejam contempladas, pois a realidade da escola não condiz com tal proposta.

Para Ball, toda política está sujeita à recontextualização, em função da circulação de discursos e textos de um contexto a outro. “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Nesse sentido, “as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (LOPES, 2004, p. 111).

Consideramos, portanto, a necessidade de reinterpretação dos discursos produzidos pelos professores, pois os contextos nos quais as políticas são desenvolvidas constituem espaços de ressignificações e de sentidos que não se esgotam e não encontram respostas fechadas, visto que esse movimento é cíclico, transitório e contínuo.

## Referências

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. Introdução. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-18.

BALL, Stephen. **Educação global S.A**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 08. mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018 Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://bela.al.ce.gov.br/index.php/constituicao-federal/constituicao-federal-em-pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 05 mai. 2022.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. **Formação em movimento – Revista da ANFOPE**, v.2, n.4, p. 380-394, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/611/897>. Acesso em 21 set. 2022.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. O que se disputa na/com a base nacional comum curricular? **Rev. Espaço do currículo**, João Pessoa, v.14, n.1, p. 1-11, jan/abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57084>. Acesso em: 20 set. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares continuidade ou mudança de rumos? **Rev. Bras. Educ**, Rio de Janeiro, n. 26. p. 109-118, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 15 set. 2022

LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o ensino médio? *In*: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, 7-23. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em 05 ago. 2022

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em 05 ago. 2022.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007. Acesso em: 7 ago. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, Cortez, 2011.



<sup>i</sup> **Eliane Araújo Xavier da Costa**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9120-4849>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Faculdade de Educação (FE)

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestranda em Educação pela mesma Universidade. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú. Professora da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN

Contribuição de autoria: Realização da pesquisa e Redação do texto

Lattes: <http://lattes.cnpq/9931251331808610>

E-mail: [elimarine08@gmail.com](mailto:elimarine08@gmail.com)

<sup>ii</sup> **Meyre-Ester Barbosa de Oliveira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3487-6591>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Faculdade de Educação (FE)

Minicurrículo em até 3 linhas. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduada em Pedagogia e Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente ambos pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora Adjunta da UERN vinculada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Mossoró/RN

Contribuição de autoria: Orientação da pesquisa e redação do texto

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8833639182507760>

E-mail: [meyreoliveira@uern.br](mailto:meyreoliveira@uern.br)

**Editora responsável:** Cristine Brandenburg

**Especialista *ad hoc*:** Antônio Roberto Xavier e Lourdes Rafaella Santos Florêncio

### Como citar este artigo (ABNT):

COSTA, Eliane Araújo Xavier; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. BNCC e atuação docente: uma política em cena. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 5, e510457, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v5.e510457>

Recebido em 16 de fevereiro de 2023.

Aceito em 12 de junho de 2023.

Publicado em 12 de junho de 2023.