

**Articulações em torno da BNCC para um "todos" em tempos de pandemia**

*Joints around the BNCC for an "all" in pandemic times*

Ana Paula Peixoto Soares  
**Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**  
Rio de Janeiro-Brasil

**Resumo**

Temos acompanhado nas últimas décadas uma intensa mobilização no país em prol da construção de parâmetros, diretrizes, orientações e propostas que visam a normatização dos currículos (LOPES, 2015b). Este artigo tem por objetivo tratar das articulações em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como projeto curricular único para um “todos”, à luz de tempos inéditos posto pela pandemia de COVID-19, que buscam ressignificá-la como uma “janela de oportunidades” por redes que atuam com “edu-businesses” ou negócios em educação (BALL, 2014). Aborda-se o tema a partir de referenciais pós-estruturais, pós-fundacionais. O texto aponta a impossibilidade de um projeto curricular único e aposta na produção de currículos contextuais como política de currículo.

**Palavras-chave:** Políticas de Currículo; Negócios em Educação; BNCC.

**Abstract**

In recent decades, we have followed an intense mobilization in the country in favor of the construction of parameters, guidelines, guidance and proposals aimed at standardizing curricula (LOPES, 2015b). This article aims to address the articulations around the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as a single curricular project for “all”, in light of the unprecedented times posed by the COVID-19 pandemic, which seeks to reframe it as a “window of opportunity” by networks that work with “edu-businesses” or businesses in education (BALL, 2014). The theme is approached from post-structural, post-foundational references. The text points to the impossibility of a single curriculum project and bets on the production of contextual curricula as curriculum policy.

**Key-words:** Curriculum Policies; Business in Education; BNCC.

## **Articulações em torno da BNCC para um "todos" em tempos de pandemia**

### **Introdução**

Temos acompanhado nas últimas décadas, uma intensa mobilização no país em prol da construção de parâmetros, diretrizes, orientações e propostas que visam a normatização dos currículos (LOPES, 2015b). As demandas em torno das políticas de currículo buscam responder aos apelos por estabilização, por uma ordem, uma direção para o campo curricular (SANTOS; BORGES; LOPES, 2019), a ser discutido aqui como projeto impossível, inalcançável.

Entre a projeção e as práticas cotidianas, a partir de referenciais pós-estruturais, pós-fundacionais, este texto defende que qualquer projeto curricular será sempre um "(...) projeto impossível, mas ainda assim, necessário" (LOPES; BORGES, 2015, p. 505). Logo, o que se reafirma é a impossibilidade de pensarmos as políticas curriculares como um projeto último, fechado, sem margens para discussão.

Os esforços em torno da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) talvez seja o exemplo mais ilustrativo e atual de movimentos que visam responder a demandas por uma estabilização curricular. Portanto, este artigo<sup>i</sup> tem por objetivo tratar das articulações em torno da BNCC como projeto curricular único para um "todos", à luz dos tempos inéditos posto pela pandemia de COVID-19<sup>ii</sup>, que buscam ressignificá-la como uma "janela de oportunidades" por redes que atuam com "edu-businesses" ou negócios em educação (BALL, 2014).

Dialogamos com autoras brasileiras que compreendem as políticas de currículo como práticas discursivas (LOPES, 2015a, 2015b; MACEDO, 2019, 2020) na relação com a Etnografia de Redes de Stephen Ball (2014). A partir dessas abordagens consideramos que "[...] textos desde documentos oficiais (ou não), as falas, as imagens, constituem práticas discursivas" e, portanto, são tomadas como fontes para esse estudo (DIAS; BORGES, 2018, p. 338).

A discussão que será apresentada a seguir está organizada em três seções: a primeira trata do percurso teórico-metodológico desse estudo; a segunda discute a BNCC como proposta curricular única para um "todos" como um projeto impossível; e, por fim, aposta-se na produção de currículos contextuais como política curricular.

### **Pensando as políticas de currículo**

A partir de referenciais pós-estruturais, pós-fundacionais, a política curricular é tomada como arena pública de disputas entre projetos que visam significar o que venha a ser currículo, conhecimento, cultura, ensino, aprendizagem, docência. Todos esses significantes

atribuem sentidos à política curricular e assim como ela estão sempre abertos a processos de tradução e rearticulação (LOPES, 2015a; 2015b).

Defende-se, portanto, assim como Lopes (2015a), um currículo sem fundamentos, por tal abordagem indicar que não há princípios absolutos capazes de definir de uma vez por todas o que vem a ser o currículo ou a política curricular.

Por isso, acredita-se que a própria ideia de projeto traz consigo uma ambição de ser uma antecipação, uma previsão que estará sempre submetida às contingências. Um projeto político que pense o currículo é nada mais do que uma projeção, algo que se deseja no presente que pode (ou não) acontecer no futuro.

Todo o projeto político é marcado pela imprevisibilidade, desde o momento do seu lançamento (LOPES; BORGES, 2015). Isso se dá pela amplitude de possibilidades de tradução do mesmo e ocorre apesar das tentativas de controle dessa leitura. Relações de poder sempre atuarão buscando orientar uma dada leitura na direção de seus interesses.

Nessa abordagem, entendemos não haver identidades plenas e, por isso, defendemos a impossibilidade de um projeto único/último para o currículo de todo o território nacional, ainda mais de um país com dimensões continentais, como o caso do Brasil, marcado não só pela diferença (cultural, social e econômica), mas pela desigualdade, que foi não só mais visibilizada, mas também acentuada pela pandemia de COVID-19.

A impossibilidade de abarcar um “todos”, a defesa da diferença, da não fixação de uma identidade plena e a valorização de projetos contextuais e localizados, não é a negação do direito de aprendizagem dos estudantes, tampouco de suporte aos professores que se queixam de estar na docência à deriva. Ainda segundo Lopes e Borges (2015, p.503-504):

Ao contrário, defendemos que a ausência de certezas é nosso antídoto contra o autoritarismo e pode ser a alavanca de diferentes formas de mobilização. É o antídoto contra os projetos que se afirmam como únicos, as racionalidades que desconhecem dinâmicas contextuais, os projetos que pretendem traçar diagnósticos e soluções para a formação docente pela via do cálculo ou pelas regulações intensivas, as soluções supostas como salvadoras de todos a qualquer preço (grifo da autora).

Para além de todo e qualquer esforço normativo que busca pela via dos textos políticos controlar a docência, o currículo e o ensino, concordamos com Lopes (2004) quando a autora afirma a urgência das políticas curriculares serem olhadas e compreendidas como fruto de um conhecimento produzido, simultaneamente, para a escola e pela escola. Entre as

## ***Articulações em torno da BNCC para um "todos" em tempos de pandemia***

prescrições e a prática, existe um universo de possibilidades de se produzir currículos para a Educação Básica que precisa ser visibilizado e levado em conta como política curricular.

No entanto, as disputas em torno de significar o currículo tem contado cada vez mais com a presença de novos atores e grupos sociais. Ball (2014) e sua discussão sobre as redes de política trazem a possibilidade de problematizarmos os fluxos e trânsitos de ideias, conhecimentos, capital e influências, que tem povoado as conversas sobre as políticas educacionais.

A Etnografia de Redes de Ball (2014) nos ajuda a compreender, sobretudo, as articulações tecidas por grupos sociais privados (distintos, mas interligados como parte de uma mesma rede) que, de algum modo, tem assumido protagonismo no processo de discussão e decisão que envolvem as políticas de currículo e muito fortemente a BNCC.

### **Sobre a BNCC para um “todos”**

A partir de uma perspectiva discursiva de currículo e da política curricular, observa-se com preocupação a proposta de uma BNCC e sua ideia central de currículo unificado, padronizado (ainda que não se diga currículo), mas que quer se colocar como única possibilidade de percurso de ensino para todos os brasileiros.

A BNCC colocada como “a salvação” vem no formato de pacote de conteúdos mínimos a serem ensinados e aprendidos, sob a justificativa de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes, o que colocou os discursos contrários à Base quase que automaticamente como opositores às urgentes demandas dos brasileiros por educação (SOARES, 2021).

Embora buscando-se apoiar nos argumentos que dizem respeito ao direito de aprendizagem e a justiça social, a ideia de oferecer para uma população diversa e plural os mesmos conhecimentos não implica em assegurar direitos, tampouco pode ser considerada justa. Pelo contrário. Um projeto de currículo unificado só pode contribuir para o aprofundamento das desigualdades do país.

Mais do que assegurar a aprendizagem, cabe destacar a pretensão de controlar o que estaria sendo aprendido, uma vez que a padronização garantiria um melhor monitoramento e avaliação do currículo, a despeito de toda e qualquer diferença. Nas palavras de Cunha e Lopes (2017, p. 26), na BNCC “[...] o direito de aprender não está associado ao direito de decidir sobre o que aprender. O aprendizado só é considerado um direito, se for remetido a metas pré-estabelecidas, fora das trajetórias escolares e de vida dos estudantes”.

Tal qual a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) emitiu em nota, em documento produzido e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no contexto de discussões da BNCC em audiências públicas, o que precisa ser defendido é o direito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas previsto pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 e a valorização das produções curriculares contextuais de cada região, rede de ensino e escola, uma vez que:

[...] qualquer proposta curricular precisa respeitar essas existências, reconhecendo que as escolas não são um campo vazio, mas realidades nas quais já estão acontecendo, cotidianamente, invenções, práticas e inovações curriculares, onde existe, portanto, produção de saberes (ABdC, 2017, p. 5).

Mas, esta não foi uma posição do campo acadêmico-científico como um todo. De acordo com Cunha e Lopes (2017), houve pesquisadores da educação, do currículo, que se manifestaram favoráveis à BNCC e alguns participaram mais diretamente de seu processo de produção. Ainda que essas manifestações não representem um consenso sobre a discussão, não se refletindo como um discurso hegemônico no campo sobre o tema, as mesmas não podem deixar de ser consideradas.

A própria iniciativa em torno de uma Base Nacional Comum Curricular já se lança apoiada em um discurso interessado na deslegitimação do professor, do trabalho docente, de sua prática curricular, assim como da sua própria formação.

Há na ideia da Base uma “[...] suposição de que professores não sabem o que fazer nas escolas sem uma base nacional predefinida” (LOPES, 2015a, p. 456). Ainda de acordo com Lopes (2015a, p.458):

A base curricular nacional comum, nesse sentido, é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da base comum a ser construída, mais se significa a escola (e os professores que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se aprende. Mesmo porque a positividade do projeto apresentado é dependente do diagnóstico negativo das escolas.

Cabe questionar esta “falta” e, sobretudo, em relação ao que ela se coloca. Será que falta aos professores conhecimento, formação? E de que conhecimentos e de qual formação estaríamos falando? E as escolas são realmente espaços de não aprendizagens? Conhecimento compreendido como sinônimo de relação de conteúdos é o que a BNCC nos apresenta e aprender a lidar com seus códigos e descritores é o que parece que se espera dos professores. Mas, será que é isso que nos falta nas escolas? É a padronização dos currículos e

## ***Articulações em torno da BNCC para um "todos" em tempos de pandemia***

o engessamento do trabalho docente aquilo que os professores demandam como resposta das políticas curriculares?

A Base vem com a intenção de assentar o chão, cobrir essa dita falha ou brecha, como aquilo que falta à “boa educação” ou ainda como uma “[...] sutura da falta de qualidade” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 26). Falta essa a ser preenchida pelo conhecimento (entendido pela BNCC como algo que pode ser elaborado, selecionado, porcionado e distribuído de fora para dentro, de cima para baixo, sem dialogar com as escolas e com suas produções curriculares contextuais) e que sabemos que é imputado não só aos estudantes, mas também aos professores (SOARES, 2021).

Conforme vai se normatizando o currículo como campo das prescrições, vai se cercando as possibilidades de tradução da política curricular, assim como também propostas e ideias de homogeneização vão sendo normalizadas como sinônimo do que seja comum, da Base Comum, quando sabemos que não partimos da mesma base. Sobretudo, se considerarmos que o processo após a aprovação da BNCC foi atravessado pela pandemia de COVID-19, vivenciada de múltiplas formas por cada rede de ensino, escolas, docentes, estudantes e responsáveis.

Assim como não acreditamos em um percurso único de ensino que faça com que diferentes estudantes, partindo de pontos distintos, possam ou devam trilhar um mesmo caminho pedagógico para atingir um objetivo último, a pandemia logo evidenciou que embora enfrentássemos o mesmo inimigo (o mesmo vírus) não estávamos no mesmo barco. Muito se falou de estar (no máximo) no mesmo mar, mas navegando de formas muito diferentes; desiguais. Os reflexos dessas desigualdades se fizeram presentes nos diferentes setores da sociedade, inclusive na Educação.

Após três versões para apreciação, tivemos a aprovação de Bases para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em 2017, e para o Ensino Médio, em 2018, ambas no governo golpista de Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

De lá para cá, pouco foi mobilizado no âmbito do governo federal, em torno da implementação da BNCC. Segundo Macedo (2019), as iniciativas que vimos nesse sentido estavam sendo “tocadas” mais por ações de estados e municípios ou por parcerias estabelecidas com o terceiro setor.

Houve uma ampla participação de organizações da sociedade civil, lideradas por setores empresariais, desde as rodadas de debates públicos sobre a produção de uma BNCC (MACEDO, 2019). Pode-se mencionar a atuação do Todos pela Educação e de instituições parceiras ao movimento, como a Fundação Lemann, o Grupo Globo, o Banco Itaú, entre outros (CUNHA; LOPES, 2017). Em outra frente de articulação, o Todos pela Educação, junto das instituições anteriormente citadas, aparece como um dos parceiros/apoiadores do chamado Movimento pela Base.

O referido movimento, dito não governamental e apartidário, que reuni grupos empresariais, movimentos da sociedade civil e instituições filantrópicas, foi lançado em 2013 com o objetivo de acompanhar o processo de produção e implementação da BNCC, visando avanços na melhoria da qualidade da educação.

De volta ao contexto pandêmico que se instaurou a partir de março de 2020, indo ao encontro do pensamento de Macedo (2020), embora se falasse muito em tempos inéditos, as questões educacionais enfrentadas (incluindo as demandas postas pela implementação da BNCC), tal qual as “soluções” apresentadas para tratar as mesmas não representaram uma grande novidade.

Nem novo, nem trágico. Para alguns agentes sociais privados, a pandemia se configurou como uma grande “janela de oportunidades” de se reativar discursos em torno dos chamados negócios em educação ou “edu-businesses” (BALL, 2014). O “edu-businesses”, segundo Ball (2014), trata de um mercado de soluções privadas para questões educacionais.

Ele se alimenta de um discurso de crise da educação para lançar pacotes salvacionistas em torno de questões como currículo, qualidade, formação de professores, com a promessa de ser uma ação mais rápida e eficaz do que as proposições do setor público. O contexto pandêmico e a urgência colocada pela sociedade por soluções que pudessem encaminhar o processo de escolarização que fora interrompido (e os múltiplos desafios que as redes públicas de ensino enfrentavam para retomá-lo) fez com que articulações em torno da privatização e da oferta de serviços educacionais ganhassem muita força.

Nas palavras de Ball (2014, pp. 184), conforme “[...] a educação pública pode ser considerada como “quebrada”, então há mais “consertos” para o setor privado fazer”. E sabemos o quanto tais “consertos” podem ser lucrativos.

## ***Articulações em torno da BNCC para um "todos" em tempos de pandemia***

Jorge Paulo Lemann, sócio fundador da 3G Capital, cofundador e membro do conselho da Fundação Estudar, criador da Fundação Lemann e que presidiu por dez anos o Conselho de Governança do movimento Todos pela Educação, fez uma declaração polêmica, logo no início da pandemia, ao qualificar a mesma durante uma conferência virtual como uma oportunidade. Segundo Lemann: “O que eu gosto mais, francamente, é que toda crise é cheia de oportunidades” (O GLOBO, 2020, s/p).

Camargo (2021) trata do avanço do terceiro setor na oferta dos chamados “edu-businesses” com foco na Educação Básica. Segundo o autor, políticas de currículo como a BNCC e o Novo Ensino Médio já se mostravam como uma grande “janela de oportunidades” para o empresariado adentrar mais profundamente na Educação Básica, angariando recursos públicos, já que a mesma concentra a maior parte das matrículas nesse setor.

A vinculação histórica do setor privado com as redes públicas de ensino da Educação Básica para a venda de livros didáticos é um exemplo de como essa relação pode ser altamente lucrativa. Desde o penúltimo edital, as editoras já produziam materiais de acordo com a BNCC, que tem sido posta como o eixo central das políticas públicas educacionais.

Do mesmo modo, com a recomendação de isolamento social e o fechamento das escolas, a necessidade de migração do ensino para o ambiente virtual se tornou uma fonte de recursos junto ao MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, tanto no que diz respeito as plataformas digitais para disponibilização de conteúdos (alinhados à BNCC), como de venda de dados de internet para acesso aos mesmos (CAMARGO, 2021).

Lemann é um dos principais empresários que tem atuado de forma marcante na articulação da expansão do ensino à distância na Educação Básica (CAMARGO, 2021). Não é à toa que a percepção dele a respeito da pandemia foi de um momento de oportunidade de se fazer e expandir negócios.

De fato, Jorge Paulo Lemann vem mantendo há anos (mesmo com a pandemia) seu nome na lista dos principais bilionários do país, feita pela Revista Forbes Brasil (SOARES, 2021). Em 2022 ele voltou a ocupar a primeira posição no ranking. O constante crescimento de seus capitais nos faz pensar que o engajamento junto a entidades ditas filantrópicas, antes de qualquer motivação de cunho social, é um investimento; um negócio.

O que tratamos aqui são de novas formas de governança articuladas anteriormente e que se fortaleceram nesse contexto. Cabe destacar que as instituições privadas, a nova

filantropia ou filantropia 3.0, os grandes conglomerados educacionais (responsáveis pela venda de pacotes de políticas) não vem competir com o Estado, mas atuar em redes de articulação com o mesmo (que demanda soluções rápidas e eficazes no campo da educação) na governança dos sistemas de ensino (BALL, 2014; MACEDO, 2020).

Figura 1: Redes articuladas por Jorge Paulo Lemann atuantes nas políticas curriculares



Fonte: Produção da própria autora.

O crescimento dos conglomerados em educação mesmo em um momento de crise sanitária que afetou de forma significativa a economia está diretamente relacionada com a forma como os mesmos ganharam com a crise espaço para atuar junto aos governos nas políticas públicas, com destaque para as políticas de currículo, se apropriando do orçamento destinado para a educação (CAMARGO, 2021). Vale reiterar que essa possibilidade de expansão só de deu, graças aos sucessivos avanços que os mesmos vem realizando ao longo de anos com o amparo dos diferentes governos.

Quando utilizamos o Google como ferramenta de busca para as palavras-chave “BNCC” e “Ensino Fundamental”, a primeira resposta que aparece é uma produção da página da Fundação Lemann, seguida pelo site do Todos pela Educação, que tem como um dos principais mantenedores a primeira instituição citada. Esse é mais um exemplo da força de

## **Articulações em torno da BNCC para um "todos" em tempos de pandemia**

articulação dessas redes nas conversas sobre as políticas educacionais de forma geral e as políticas de currículo. A página do MEC, no qual consta o documento oficial da BNCC, figura como a quarta opção na busca.

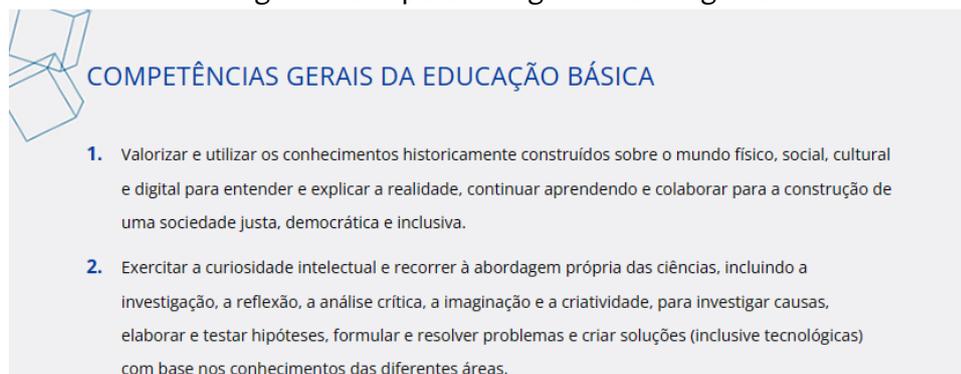
No âmbito da BNCC pode-se citar ainda como exemplo a atuação de Nova Escola (criada e mantida pela Fundação Lemann, ou seja, mais um braço da mesma rede) como responsável pelo processo não só de ressignificação da Base, mas de simplificação da mesma, com propostas de materiais prontos e ditos de “mais fácil acesso” para os professores.

O discurso de mediador/facilitador que Nova Escola aposta, coloca a política e sua compreensão como algo que por demandar um processo de simplificação é naturalmente difícil; inalcançável para o professor. O mesmo fixa ainda os docentes em um lugar do não saber, do que não possui conhecimento, além de lhe imputar a responsabilidade pela sua própria formação.

“BAIXE: A APRESENTAÇÃO EM POWERPOINT OU PDF SOBRE AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC. Faça o download e use o material para sua formação”, é o que diz uma das chamadas do site da revista sobre a BNCC do Ensino Fundamental (NOVA ESCOLA, 2022, s/p). Sem fazer menção a nenhum autor como referência, o material apresenta de forma bem rasa o texto original da BNCC (sem discutir a concepção de currículo e/ou competências que estão ali em jogo), utilizando como recursos o uso de palavras-chave e a relação entre texto e imagem como elementos “tradutores”, ou melhor dizendo, “redutores” do referido texto político.

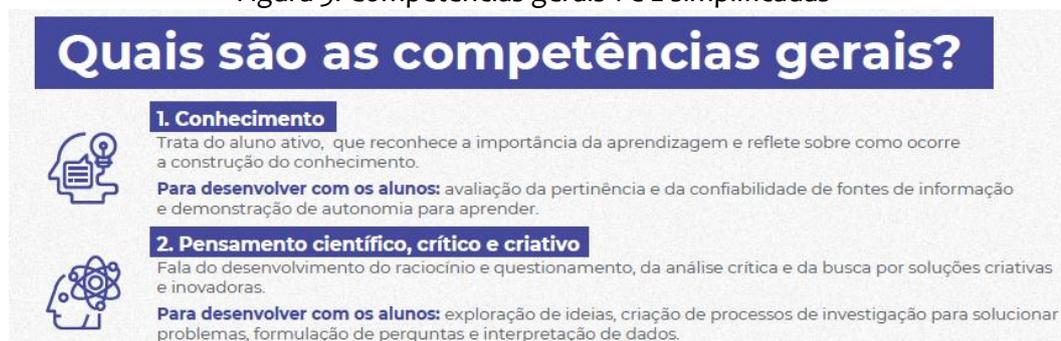
Podemos observar abaixo a forma como o documento oficial trata das competências gerais da BNCC 1 e 2 e como as mesmas são rerepresentadas pelo material de Nova Escola.

Figura 2: Competências gerais 1 e 2 originais



Fonte: MEC. Base Nacional Comum Curricular, s/p. Acesso Em: 14/01/2022.

Figura 3. Competências gerais 1 e 2 simplificadas



Fonte: Nova Escola. Competências Gerais da BNCC, p. 6. Acesso Em: 14/01/2022.

Consideramos que o material sobre a BNCC de Nova Escola não representa uma ajuda efetiva aos docentes, pois o objetivo não é a formação, o desenvolvimento e/ou o aprimoramento de conhecimentos acerca do currículo. Além disso, o mesmo tem contribuído para afastar o professor da discussão da política curricular, já que ele se quer é encorajado a ler o documento oficial e fazer suas próprias reflexões.

No entanto, o mesmo possui uma posição de destaque entre as opções online de informação sobre o tema, sendo, provavelmente, uma das principais fontes de consulta de docentes de redes de ensino que não deram conta de fornecer suporte e formação aos seus professores no período de isolamento social.

O mercado editorial sempre acompanhou com atenção a produção de políticas curriculares, uma vez que estas representam um campo fértil para o setor, principalmente pela produção e venda de materiais didáticos e de apoio pedagógico. Na época da publicação dos PCN não foi diferente. As editoras atuaram rapidamente para fornecer toda a instrumentalização possível para viabilizar a ação/implementação pretendida da referida política curricular nas escolas.

A partir do ano de 1998, após o lançamento dos PCN, Nova Escola passou a assumir com mais frequência a pauta das políticas educacionais do país, publicando números e edições especiais dedicados a esta temática. A discussão dos PCN se manteve ao longo dos anos, ganhando espaço no periódico como um referencial para matérias com foco na prescrição aos docentes dos diferentes níveis e campos disciplinares de atuação (DAMETTO, 2012).

## ***Articulações em torno da BNCC para um "todos" em tempos de pandemia***

Observa-se como principal estratégia desta e de outras publicações de materiais sobre a BNCC que ganharam vulto após a pandemia (já que podemos observar que as mesmas são fruto de articulações que vem sendo construídas em redes há anos), a disseminação de discursos de prescrição e de deslegitimação dos saberes docentes, para que as mesmas possam ser vendidas e reproduzidas como “pacotes de solução” para as escolas do Brasil afora. Afinal, quem seguirá comprando manuais de instrução quando se der conta da sua própria autonomia docente, quando se perceber como produtor de conhecimentos, de currículos?

### **Sobre a aposta na produção de currículos contextuais como política de currículo**

A partir de abordagens pós-estruturais, pós-fundacionais, entendemos as políticas de currículo para além de um espaço de definição final ou de normas a serem seguidas e não mais contestadas. Isso quer dizer que qualquer iniciativa política que se proponha a estabelecer cenários futuros e/ou prescrever currículos a serem seguidos estarão sempre sujeitos à precariedade, uma vez que toda política é lida e traduzida não sendo possível, assim, cessar seu fluxo de significação (LOPES, 2015b).

Entende-se ainda como um processo natural das políticas o movimento de disputa em torno da sua tradução (MACEDO, 2020). Não há uma hegemonia incontestável.

A partir de apropriações das discussões culturais por estudos pós-estruturalistas entende-se a política de currículo como política cultural pública que aposta nos “[...] descentramentos de poder, aponta para a possibilidade de zonas de escape configuradas na nova cena cultural híbrida” (LOPES, 2005, p. 58). Isso implica que uma vez que a política é instaurada, ela segue aberta à múltiplas traduções que podem representar leituras e ressignificações de um dado texto político (como a BNCC aqui em questão) que são imprevisíveis.

Tal qual no processo de instituição da política, esse processo de reinstituí-la (as chamadas brechas ou zonas de escape), o processo de ressignificação, é um espaço de disputa e negociação de sentidos, no qual há perdas e ganhos. Há discursos mais e menos favorecidos, mais e menos legitimados. Isso faz parte de pensar a política de currículo como arena pública de disputa que, necessariamente, é atravessada pela diferença e por relações de poder.

Tratamos aqui desse processo de ressignificação da BNCC sendo fortemente disputado por agentes sociais privados, que atuam em redes, e que tem focalizado a política curricular, em tempos de pandemia, como uma grande “janela de oportunidades” para se obter, consolidar e expandir os chamados negócios em educação.

Alerta-se para a disseminação de conteúdos prontos, oferecidos para as redes de ensino e seus professores como “pacotes de solução” como fruto de articulações que tem contribuído para diminuir o espaço de atuação dos docentes como curriculistas, assim como para limitar as possibilidades de produção de currículos contextuais na Educação Básica.

Defende-se, portanto, as produções locais, os currículos contextuais e a atuação dos docentes como curriculistas como política de currículo na contramão de políticas curriculares como um pacote de objetivos e descritores que prescrevam às escolas e seus professores um caminho a seguir e um lugar comum a se chegar (LOPES, 2015b).

### Referências

ABdC. **Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017**. ABdC, 2017, p. 1-6.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao#a-base-nacional-comum-curricular> Acesso em: janeiro de 2022.

CAMARGO, Gilson. **A expansão desenfreada do setor mercantilista de educação - Extra Classe**. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021/12/a-expansao-desenfreada-do-setor-mercantilista-de-educacao/> Acesso em: fevereiro de 2023.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. **Revista Investigación Cualitativa**, p. 23-35, 2017.

DIAS, Rosanne Evangelista; BORGES, Veronica. Por uma Educação/aprendizagem ao longo da vida: traços discursivos nas políticas curriculares. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Orgs.). **A Teoria do Discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018, p. 333-360.

DAMETTO, Fabiana Veloso de Melo. O discurso da revista Nova Escola sobre o agir docente: uma relação assimétrica. **Revista de Letras Dom Alberto**, v. 1, n. 1, p. 17-35, jan./jul. 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, p 109-183, Maio/Jun/Jul/Ago 2004.

## **Articulações em torno da BNCC para um "todos" em tempos de pandemia**

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015a.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015b, p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.157, p.486-507, jul./set. 2015.

MACEDO, Elizabeth. A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, PUC-SP, v. 17, p. 1.101-1.122, 2019.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. **BNCC e Competências Socioemocionais: O fracasso escancarado pela pandemia**. Projeto Lives do PPGEd/UESB, 31 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=phGpD...> . Acesso em: 14/01/2022.

NOVA ESCOLA. **Competências Gerais da BNCC**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/97/competencias-gerais> Acesso Em: janeiro de 2022.

O GLOBO. **Jorge Paulo Lemann: ‘O que eu gosto mais é que toda crise é cheia de oportunidades’**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/jorge-paulo-lemann-que-eu-gosto-mais-que-toda-crise-cheia-de-opor-tunidades-2437573>. Acesso em: dezembro de 2020.

SANTOS, Geniana; BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.25, p. 239-256, 2019.

SOARES, Ana Paula Peixoto. **Todos pelos discursos de responsabilização docente como política de currículo para a formação de professores**. 2021. 160f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

### **Notas**

---

<sup>i</sup> Este artigo é fruto de um desdobramento da Tese de Doutorado da autora, que integra a produção do Grupessq CNPq Políticas de Currículo e Docência, do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e conta com financiamento do CNPq, da FAPERJ e da CAPES.

<sup>ii</sup> Em 11 de março de 2020, a COVID-19 (SARS-COV-2) foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde como uma pandemia de coronavírus, doença que causa síndrome respiratória aguda grave.

## Sobre a autora

### **Ana Paula Peixoto Soares**

Doutora em Educação, formada pelo ProPEd/UERJ. Integra o grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Docência (UERJ), pesquisando as políticas curriculares para a formação de professores. Faz parte do quadro permanente de professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CAp/UFRJ. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas de currículo, formação de professores e alfabetização.

E-mail: [apps.ana@gmail.com](mailto:apps.ana@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0446-8762>

Recebido em: 19/01/2023

Aceito para publicação em: 07/02/2023