



AFLUENTE: REVISTA DE  
LETRAS E LINGUÍSTICA

ISSN 2525-3441

*Hugo Cesar Bueno Nunes*  
Faculdade SESI-SP de Educação  
[orcid.org/0000-0001-5143-6339](https://orcid.org/0000-0001-5143-6339)  
[hnunes@sesisp.org.br](mailto:hnunes@sesisp.org.br)

## *O currículo de língua portuguesa a partir da BNCC: aproximações e distanciamentos com a Teoria Pós-Crítica*

*RESUMO: Com a recente implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) as escolas básicas estão se movimentando para que seus currículos se adequem ou se aproximem o máximo possível das exigências legais. Diante disso, o objetivo deste artigo é compreender como a BNCC de Língua Portuguesa vem dialogando com o currículo pós-crítico de educação, visto que pensar a escola na contemporaneidade, em seus mais diversos aspectos, como: espaço democrático, local de disseminação e trocas culturais, valorização dos saberes discentes, escola como espaço que valoriza os diferentes conhecimentos (científicos, religiosos, senso comum, filosófico etc.), passa invariavelmente por compreender o currículo em uma perspectiva pós-crítica. Para isso, realizamos uma análise cultural da BNCC de Língua Portuguesa mediante confronto com a literatura contemporânea sobre currículo. Os resultados nos indicam algumas aproximações e distanciamentos da BNCC quando confrontada com as teorias pós-crítica de currículo.*

*Palavras-chave: Gestão Escolar; Ensino de Língua Portuguesa; Teorias de Currículo; BNCC.*

## INTRODUÇÃO

Com a recente implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) as escolas básicas estão se movimentando para que seus currículos se adequem ou se aproximem o máximo possível das exigências legais. Mesmo sabendo que tal documento é tido apenas como um “orientador dos currículos” e não o currículo em si das escolas, não podemos negar que a força que o discurso da BNCC promove no meio educacional, tem efeitos de currículo, e muitas escolas correm o risco de transformar seus currículos a partir do que consta na BNCC, desconsiderando assim seus contextos. Como bem alertou Freitas (2018) a BNCC não terá a função de “orientar” a educação nacional, mas sim de padronizar competências, habilidades e conteúdos de norte a sul, determinando o que as escolas devem ensinar e quando.

Partindo da experiência que o sistema educativo brasileiro teve com a implementação dos PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) em 1997, não é de se desconsiderar tal alerta feito por Freitas. Assim, além desta força política que nos assola e que nos empurra para uma proposição curricular acéfala, não podemos deixar de contrapor nas escolas e nos espaços de fala que cavamos, uma política de resistência e de contra-argumentação para aquilo que produz efeito de pasteurização dos conhecimentos.

Preocupa-me, em contrapartida, discursos do campo educacional apostarem tão facilmente na ideia de uma base curricular comum, apoiados na proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e depois distribuído. Preocupa-me como se desconsidera a dimensão do currículo como negociação que produz discursivamente conhecimento na escola em conexão com tantas outras produções socialmente instituídas. Como se qualquer base curricular, qualquer proposta, qualquer padrão, qualquer texto, não estivesse submetido à tradução, a uma contextualização radical. Como se qualquer texto não estivesse submetido a ser outra coisa, uma vez que é disseminado e lido. Preocupa-me como o debate teórico pedagógico é desconsiderado (LOPES, 2015, p.456).

Desta feita, o objetivo deste artigo é compreender como a BNCC de Língua Portuguesa vem dialogando com o currículo pós-crítico de educação, visto que no nosso entendimento, pensar a escola na contemporaneidade, em seus aspectos de espaço democrático, local de disseminação e trocas culturais,





valorização dos saberes discentes, escola como espaço que valoriza os diferentes conhecimentos (científicos, religiosos, senso comum, filosófico etc.), passa invariavelmente por compreender o currículo em uma perspectiva pós-crítica.

Ao assinalarmos tal opção, concordamos com Nunes (2018) quando afirma que não estamos a propor um abandono completo de conceitos que caracterizam outros tipos de teorias curriculares, nem tampouco que a saída para os problemas da escola seja a adoção das teorias pós-críticas. Apenas apostamos que potencializar o pensamento curricular tendo as teorias pós-críticas no centro das discussões, pode constituir em alternativa potente para enfrentamento dos diversos desafios que a sociedade contemporânea nos coloca, especialmente quando estamos a pensar sobre o papel social da escola.

Para isso, realizamos a análise cultural da BNCC de Língua Portuguesa mediante o confronto com as teorias curriculares. Para Wortmann (2002) a análise cultural tem como foco examinar os artefatos culturais, na busca de modos de significação que tais discursos veiculam, os quais influenciam nossa maneira de ver as coisas no mundo.

Os maus resultados dos alunos brasileiros nas avaliações nacionais e internacionais recentemente divulgadas podem ser em grande parte explicados pela ausência de indicações claras do que os alunos devem aprender para enfrentar com êxito os desafios do mundo contemporâneo. A adoção de uma Base Nacional Comum Curricular enfrenta diretamente esse problema. Escolas e professores passarão a ter clareza do que os seus alunos devem aprender e o que eles devem ser capazes de fazer com esse aprendizado. Ao estabelecer os conhecimentos essenciais, a BNCC será referência obrigatória para a organização dos currículos estaduais e municipais e contribuirá decisivamente para a elevação da educação básica no país (CASTRO, 2016, p.1).

Como bem denunciou Lopes (2015) a base nacional comum curricular surge de um discurso que concebe a escola como deficitária, ou seja, tal base nacional comum é concebida para suprir o que falta à escola. Nesta chave, a escola e os professores/as que nela atuam são vistos como carentes de algo e por conseguinte, a escola torna-se homogeneizante, como um lugar onde não se aprende. Mesmo porque a positividade do projeto apresentado dependente do diagnóstico negativo das escolas.

Compreendemos que a partir da implementação da BNCC nas escolas, uma análise mais focada nos conhecimentos (habilidades e competências) propostos em confronto com as teorias

curriculares, contribuirá sobremaneira para que os docentes e a equipe de gestão das escolas possam produzir seus currículos tendo para a BNCC um olhar crítico e assim, possam produzir seus currículos tendo-a como parâmetro, ou seja, um documento orientador e não como um currículo a ser cumprido ao longo da educação básica.



Ter este viés crítico para a leitura do documento pode fortalecer localmente o currículo pensado e proposto pelas escolas, sem cair na panaceia de que a BNCC veio para ensinar o que o docente deve fazer em suas aulas, muitas vezes resistir ao discurso oficial é difícil, mas com a força do grupo e com argumentos bem fundamentados, é possível mesmo com tantos ataques à educação, não sucumbirmos aos ditames do mercado educacional.

### **TEORIAS DE CURRÍCULO E A BNCC**

Podemos dizer que o currículo é alvo de diferentes estudos no campo educacional. Neste caldo curricular que se atualiza no ambiente escolar, podemos compreender que várias concepções sobre currículo são postas em circulação, seja no âmbito das pesquisas acadêmicas ou das práticas pedagógicas (NUNES; NEIRA, 2020).

Em busca de uma classificação para as teorias curriculares, Silva (2011) nos apresenta três perspectivas: tradicionais, críticas e pós-críticas, as quais utilizaremos para uma análise mais aprofundada.

A teoria tradicional de currículo tem como característica ser neutra, tendo um viés mais científico, sendo que as questões técnicas acabam prevalecendo sobre outros pontos que permeiam o currículo. Desta forma “o quê ensinar” é visto como dado, e por isso, objetivam responder outra questão, o “como ensinar?”. Tal questionamento é feito, pois parte do pressuposto que o conhecimento a ser ensinado é inquestionável, sendo assim, preocupa-se mais como transmiti-lo. A tarefa da pedagogia e do currículo consiste simplesmente em revelá-lo (SILVA, 2011).

Num momento marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade. Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos de saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis. [...] Ainda que o eficientismo



seja um movimento com muitas nuances, pode-se resumi-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21-22).

Tal teoria tradicional de currículo foi bastante criticada na década de 90, principalmente com os trabalhos realizados por Freire (2005) em sua *Pedagogia do Oprimido*.

A concepção bancária de educação nega o diálogo, à medida que na prática pedagógica prevalecem poucas palavras, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68). Desse modo, vemos que o desobediente nunca é o educador, mas, sim, o educando, aquele que precisa ser ensinado a não violar as regras impostas. Entendemos que o professor irá “depositar” (vem daí a ideia de “bancária”) os conteúdos em suas cabeças, como se fossem recipientes a serem preenchidos. A educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos. Quer, na verdade, que corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitados às suas regras. Perpetua e reforça, assim, sua relação vertical e autoritária (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016).

95 Por outro lado, as teorias críticas diferem diametralmente das teorias tradicionais. Estão mais preocupadas com os efeitos que os currículos têm na vida dos/das estudantes, sendo que as questões técnicas, de certa forma são negligenciadas. Tal teoria coloca o “que” ensinar do currículo sob intenso questionamento, e distante de pensar o “como” das teorias tradicionais, questionam o “porquê”, ou seja, por que este conhecimento é ensinado e não outro? “As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2011, p. 30).

Por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem. Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização (LOPES; MACEDO, 2011, p.29).

É a partir das teorias críticas de currículo que o conhecimento deixa de ser pensado como algo neutro. Para muitos curriculistas não basta apenas discutir “o que” ensinar, quais critérios utilizar nessa seleção, mas sim, efetuar uma crítica do conhecimento e seus modos de produção, problematizando assim, por que determinados conhecimentos/conteúdos são selecionados para serem ensinados e outros não, de

outro modo, busca indagar por que alguns saberes são classificados como conhecimento, e outros, não (LOPES; MACEDO, 2011).



Já as teorias pós-críticas de currículo vão considerar matrizes epistemológicas como teoria queer, Estudos Culturais, multiculturalismo crítico, estudos pós-coloniais e pensamento pós-estruturalista, entre outros, para dispararem suas críticas, tendo nas formas textuais e discursivas seu foco de análise (NUNES; NEIRA, 2020).

Focaremos na caracterização do pós-estruturalismo, o qual entendemos tem papel central na difusão das outras matrizes epistemológicas que orientam o currículo pós-crítico.

O pós-estruturalismo pode ser compreendido como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita que tomou contornos a partir de 1960 na França. Para os pós-estruturalistas, o significado é uma construção ativa que questiona as verdades universais, assim, objetiva descentrar as “estruturas”, a sistematização e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe está contida. Podemos entender o pós-estruturalismo como uma prática interdisciplinar, na qual a diferença, as rupturas, as descontinuidades históricas e a desconstrução ganham destaque (PETERS, 2000).

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, ma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na intersecção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, retira sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na intersecção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p.41).

Assim, o currículo pós-crítico é concebido como um texto, como uma trama de significados, sendo simplesmente discurso, ou seja, o currículo é uma prática produtiva. Nele, se produz sentido e significado dos mais variados campos e atividades sociais (SILVA, 2010).

Em que pese algumas semelhanças entre as teorias críticas e pós-críticas de currículo, o que as tornam distintas, entre outros aspectos, é que as teorias críticas estão atreladas a uma ideia moderna de conhecimento, ou seja, apesar da crítica às teorias tradicionais, as teorias críticas de currículo procuram formar um





sujeito autônomo e emancipado, ou seja, um sujeito que ao introjetar conhecimentos e valores (verdadeiros) da modernidade e da cultura mais elitizada, tornar-se-á uma pessoa melhor; a busca é sempre por uma identidade – a identidade (NUNES, 2018, p. 48).

Neste diapasão Lopes (2015) afirma que uma proposta curricular não pode ser considerada nacional ou comum, no sentido de saturar todo e qualquer sentido e significação, a ponto de ser transparente em relação aos sentidos que transmite. A política de currículo passa a ser uma estratégia calculada para determinado fim preestabelecido.

Nessa ótica, o currículo passa a ser enunciado como um espaço-tempo onde as diferentes culturas e os diferentes conhecimentos são colocados em constante confronto com a diferença. A escola passa a ser um local onde as diferenças são traduzidas, uma tradução que modifica as particularidades de cada cultura, obrigando-as a negociar diante das experiências homogeneizantes (NUNES; NEIRA, 2020, p. 03).

Sabendo que o currículo pode engendrar diferentes possibilidades de leitura e significação, confrontar a concepção da BNCC de Língua Portuguesa com os conceitos de currículo pode ser algo potente para pensarmos nas diferentes atividades de ensino que são propostas, tendo a BNCC como parâmetro na produção curricular deste componente curricular.

97

### **APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA BNCC DE LÍNGUA PORTUGUESA COM O CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO**

O currículo de Língua Portuguesa, tradicionalmente até a década de 80 vinha de uma tradição clássica, pautada na normatividade e prescrição. Esse modelo primava pela leitura e escrita em uma perspectiva de codificação e decodificação por meio de práticas orientadas pelas prescrições da Gramática Normativa, voltando-se para a exploração do conjunto de regras impostas, priorizando o padrão culto da língua (BEZERRA, 2010 apud FRAGA, 2020).

Ao longo do tempo começou-se a questionar este modelo de currículo e após os anos 80 os fundamentos linguísticos passaram a influenciar os modos de pensar a prática pedagógica, exigindo assim, novas estratégias de ensino. Podemos verificar tal sinalização nos próprios PCNs (FRAGA, 2020).

[...] como atividade sobre símbolos e representações, a linguagem torna possível o pensamento abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros. Nesse sentido, a linguagem contém em si a fonte dialética da tradição e da mudança. Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20).



Podemos verificar como o ensino da língua portuguesa atrelou-se em diferentes momentos aos currículos tradicionais e críticos, sendo assim, cabe-nos pensar como a nova BNCC tem “pensado” o currículo, visto que o mesmo fará parte de diferentes projetos pedagógicos e materiais didáticos que habitam nossas escolas.

Partindo do currículo pós-crítico como referência, antes de adentrarmos em uma análise mais específica do componente de língua portuguesa, podemos pontuar que a BNCC em seu escopo geral se distancia de um currículo pós-crítico ao demarcar que seu objetivo é ser:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...] Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017, p. 7-8).

De largada podemos verificar o distanciamento da BNCC ao pensarmos em um currículo pós-crítico, visto que um currículo pós está distante de ser um documento normativo e que busca aprendizagens “comuns” e “essenciais” para todos os estudantes. Como salienta Fraga (2020) em um país com extenso território como o Brasil, atrelado a sua diversidade cultural, social e econômica, fica difícil elencar um conjunto de aprendizagens essenciais e comuns, sem generalizar o que deve ser ensinado e ignorar indivíduos e comunidades e suas contradições sociais.

Como afirma Paraíso (2005) um currículo pós-crítico aponta para a abertura, a transgressão, a multiplicidade de sentidos, para a diferença e a invenção. Nos induz a pensar o “impensado”. Ainda em um âmbito geral,

um ponto de aproximação com as teorias pós é o





compromisso da escola com a formação integral dos indivíduos e o diálogo com as diversas culturas.

tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BRASIL, 2017, p.61).

Tal perspectiva se assemelha a ideia proposta por Candau (2008) de uma educação intercultural que busca promover uma educação para o reconhecimento do outro, ou seja, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, onde as diferenças sejam dialeticamente incluídas. Porém, apesar de compreendermos que o documento enfatiza tal olhar para a diversidade na escola, não podemos esquecer e continuarmos sempre em alerta como nos sinaliza Gobbi.

Atualmente é indispensável que conhecer e trabalhar com as culturas plurais, tal como escrito no documento em discussão, é ainda genérico e pode perder-se entre as linhas. Em tempos de propostas políticas em que prevalecem a “desideologização” de conteúdos e em que temos visto propostas que consideram a escola – em todos as etapas – como local neutro, bem como, as relações entre todos no interior de seus espaços físicos, é preciso estar atento e forte, como diria a música Divino Maravilhoso, de Gilberto Gil, já que tendemos a criar currículos em que determinados debates podem punir professores e professoras numa espécie de ditadura velada que visa calar e criar a aquiescência acrítica de modo padronizado (GOBBI, 2016, p. 125).

Corroborando com Corazza (2010) compreendemos que um currículo na chave da diferença pode gerar outros pensamentos, outros sonhos e humanidades. Para isso, os docentes e as escolas necessitam de coragem, força e vontade ética para assumir os riscos da produção de um currículo da diferença, ou seja, um currículo sem dogmas, sem verdades absolutas, que avança aberto ao desconhecido. Que seja possível em cada espaço-tempo escolar viver este currículo com mais singularidades e leveza, liberdade e beleza, dignidade e alegria.

Quando adentrarmos na área específica das linguagens, outros pontos se fazem preeminentes. Podemos destacar o seguinte trecho da BNCC que diz respeito as diferentes linguagens.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente,

digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017, p. 63).



Podemos aventar que ao tratar as práticas sociais mediadas pelas diferentes linguagens, a BNCC valoriza o papel da linguagem na constituição dos sujeitos, sendo que o diálogo é evidenciado como uma forma de comunicação entre as pessoas. Neste sentido, a BNCC se aproxima de um currículo pós-crítico ao estabelecer a linguagem como constituidora da realidade.

Como afirma Maués (2007) o pós-estruturalismo como campo que influencia as teorias pós-críticas parte do primado da linguagem como produtora dos significados sociais no mundo. O que chamamos de realidade social é compreendida como um sistema diferencial composto por uma multiplicidade de discursos, que produz diferentes posições de sujeitos, marcando o caráter fluído das identidades.

Para o pós-estruturalismo, a linguagem é um sistema de signos, compostos por significante (som ou palavra) e significado (seu conceito) que guardam, entre si, uma relação arbitrária. Na medida em que a linguagem não representa a realidade, qualquer significado pode ser atribuído a um significante e isso é um processo cultural. O que nos permite atribuir um significado a um significante é a sua diferença em relação a outros significantes que constituem o sistema linguístico (LOPES; MACEDO, 2011, p. 39).

100

Outro ponto de convergência da BNCC de Língua portuguesa com as teorias pós-críticas de currículo é sua adesão à proposta de ser simplesmente um texto.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p.67).

Ao pensarmos o currículo enquanto texto, como algo antirrealista, a linguagem passa a ser vista não mais como algo neutro que apenas nomeia o real ou aquilo que vê ou sente. Influenciada pelo pós-estruturalismo a linguagem passa a ser compreendida como movimento, em constante fluxo, sempre indefinida e adiada.

Compreendida desta forma, a linguagem enquanto texto pode ser potencializadora de criação, de instituir conexões com o impensável na educação para que os estudantes



possam empreender novas criações e possibilidades no estudo da Língua Portuguesa.

Retomando os pontos de distanciamento no componente curricular de língua portuguesa, e que concerne à BNCC uma aproximação com as teorias tradicionais e críticas, e consequentemente um distanciamento com as teorias pós-críticas de currículo é a ideia de progressão dos conhecimentos. Podemos ler no documento a seguinte passagem:

Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. (BRASIL, 2017, p.139).

Como afirma Gobbi (2016) há um caráter etapista na BNCC que fraciona o aprendizado e a construção do conhecimento. É preocupante quando ao recuperar determinadas práticas pedagógicas ao longo da história, percebe-se uma prevalência excessiva na fragmentação dos conhecimentos, o que implica a elaboração de propostas centralizadoras, pouco ou nada afeitas às crianças e a seus processos criadores, bem como, às diversidades cultural, social ou econômica das mesmas.

Em uma perspectiva pós-crítica o conhecimento e, consequentemente, a aprendizagem não se dá de forma linear e progressiva, como sendo uma árvore, mas sim de maneira rizomática. Como nos apresenta Benedetti (2007) raízes e árvores são termos para o que hierarquiza, burocratiza, centraliza, submete à lei, reproduz o já feito, remete à representação, sendo assim, não suporta a multiplicidade e a diferença. Já o rizoma é um sistema aberto, sem ligações pré-estabelecidas. Alastra-se por contágio, propaga-se entre uma região expandindo seus limites e superfícies de contato.

Se partirmos do conceito de aprendizagem proposto por Deleuze, a ideia de progressão, do simples para o complexo, se perde na imensidão que busca controlar tudo e todos. Vejamos o que ele nos diz:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos

(amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (DELEUZE, 2010, p. 21).



Por fim, a própria organização da BNCC destoa de um currículo pós-crítico, o qual tem em sua gênese, a flexibilidade e eixo norteador geral para os componentes curriculares. Diferentemente disso, a BNCC além de trazer 10 competências gerais para o ensino da Língua Portuguesa, subdivide a proposta em habilidades a serem trabalhadas pelos docentes.

No caso de língua portuguesa para o 1º ao 5º ano temos nada mais nada menos do que 206 habilidades a serem trabalhadas ao longo do ciclo I do ensino fundamental. Já no ciclo II, 6º ao 9º ano temos um total de 185 habilidades. O que para nós parece absurdo, visto que o docente tem na verdade uma lista de objetivos (habilidades) a serem seguidas. A questão é como o professor dará conta de tantas habilidades visto a imprevisibilidade do ensino? Como a escola e os docentes produzirão os currículos tendo a BNCC e esta quantidade de habilidades a serem trabalhadas? Como nos alertam Vilaço e Grande (2020)

Apesar das reiteradas afirmações da BNCC de que o arranjo das habilidades propostos não deve ser considerado obrigatório para o desenho dos currículos, certamente tanto os materiais didáticos – a serem produzidos por editoras ou sob orientação de consultorias atentas aos potenciais de ganho de mercado – quanto os documentos curriculares em geral – frequentemente não elaborados com a participação ativa dos professores e das comunidades escolares – terão como base exatamente o que está descrito na BNCC. Embora ela não se proponha a engessar o ensino, o mercado que se constrói em cima da BNCC prontamente se encarregará de tal engessamento, solapando o pouco espaço de criação e diversificação que possa haver (p.154).

Entendemos que a organização da BNCC em habilidades e competências, é um retrocesso, ou seja, uma volta ao currículo tradicional, o qual tem como foco o esquadramento de todos os passos a serem dados pelos estudantes e docentes no ambiente escolar. É com o ideário reprodutivista que vemos a nova BNCC e sua organização.

A história do currículo é marcada pela ideia de que possa existir uma base racional que sustente as decisões sobre os saberes e atividades de ensino, seja ela em função de princípios epistemológicos, psicológicos ou mesmo emancipatórios. Os focos



nos objetivos, na transformação social, nos saberes universais são exemplos desses processos. As finalidades sociais se modificam – formar o profissional adequado ao mercado trabalho, formar o sujeito crítico, formar o sujeito emancipado, o cidadão –, mas as tentativas de conter a significação se mantêm. Tais processos de contenção do diferir são legítimos, não há política ou comunicação sem balizamentos a deter provisoriamente e de forma precária o livre fluxo de sentido. Todavia, mostra-se questionável, a meu ver, a tentativa de ver tais processos de contenção como sustentados por princípios externos à própria luta política. Faz parte da política a defesa desta ou daquela proposta curricular, apresentar projetos em nome de distintos objetivos. Parece-me questionável, contudo, considerar que tais projetos e propostas podem ser definidos por alguma teoria pedagógica, algum princípio racional, algum cálculo preestabelecido, algum fundamento apresentado como imune à necessidade de negociar contextualmente e de ser submetido à tradução pelos tantos outros que constituirão tais projetos e propostas. Torna-se questionável submeter tais projetos à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas (LOPES, 2015, p. 455).

Como afirmam Proença-Lopes e Zaremba (2013) ao pensar a escola sob a ótica empresarial, a educação passa a ser defendida como um requisito essencial para o desenvolvimento econômico e material dos indivíduos, cujo fundamento passa pela teoria do capital humano. Isso se deve, pelo fato de que o conhecimento adquiriu novos papéis, sobretudo, a partir de sua inclinação aos interesses do mundo produtivo.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do estudo da BNCC de Língua Portuguesa e do confronto com a literatura sobre currículo, podemos observar alguns distanciamentos e algumas aproximações com as teorias pós-críticas de currículo.

Os distanciamentos que identificamos referem-se aos seguintes pontos: a BNCC ser um documento normativo, busca uma progressão de conhecimentos e a própria ideia de habilidades e competências, as quais estão mais próximas de um ensino tecnocrático. Ao confrontarmos estes conceitos e/ou ideias com a perspectiva pós-crítica de currículo, vemos o quão distante a BNCC está de uma discussão contemporânea sobre educação, visto que tais concepções se aproximam mais de uma perspectiva tradicional de currículo, as quais foram e ainda são amplamente disseminadas no país, a qual valoriza mais uma racionalidade técnica neoliberal do que uma visão crítica dos conhecimentos.

Por outro lado, podemos verificar algumas aproximações da BNCC com as teorias pós-crítica de

currículo, quando trazem uma preocupação e o entendimento da importância de a escola dialogar com as diferentes culturas, tendo a centralidade da linguagem como papel gerador dos diferentes discursos, e por fim, compreendendo toda produção curricular como um texto, passível de interpretação.



Vemos assim, como um documento que foi produzido em um contexto político instável e redigido por determinadas forças no poder, pode promover uma tremenda confusão nas escolas, quando estas não participam efetivamente de sua produção, como alguns autores vem denunciando. Tal efeito oriundo desta prática política pode ser visto nas diversas leituras superficiais e acríticas da BNCC, as quais são majoritariamente disseminadas e influenciadas por determinados setores econômicos da sociedade, que tem interesses escusos, como a privatização das escolas públicas, e ainda, reafirmadas por grupos educacionais que vislumbram na BNCC a panaceia para os problemas educacionais do Brasil a partir de uma vertente tecnicista de educação.

Cabe aos docentes e todos que fazem parte da comunidade escolar, a partir de um olhar detido e minucioso da BNCC, utilizarem o que realmente dialoga com seu projeto político pedagógico, o qual imagina-se foi discutido e produzido pelo coletivo docente e discente nas escolas.

Assim, concordamos com Lopes (2015) quando salienta que debater contextualmente o que está sendo realizado nas escolas pode ser uma aposta mais produtiva para as políticas de currículo. Disseminar diferentes propostas curriculares, mobilizar diferentes caminhos e diferentes possibilidades curriculares, promover o debate crítico sobre o que é realizado na escola pode ser uma aposta mais plural e heterogênea do que deixar-se guiar simplesmente por uma base nacional comum curricular.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 dez. 2020.





pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação completa 20 anos e continua atual**. Publicado em 20 de dezembro de 2016, no jornal Folha de São Paulo.

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/maria-helena-guimaraes-de-castro>> Acesso em: 07/02/2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, A. C; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRAGA, Lídice Tiede. **Uma análise crítica da BNCC na área de Língua Portuguesa a partir das contribuições de Freire**. Dissertação de Mestrado. (89f). Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba/SP, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. **Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoes-para-nao-ser-coadjuvante/>>. Acesso em: 08 dez. 2020.

GOBBI, Márcia Aparecida. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? A base nacional comum curricular de educação infantil. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 118 - 135, Universidade Federal de Alagoas, Brasil, 2016.

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

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas críticas**, vol. 21, n. 45, mai-ago, p. 445-466, Universidade de Brasília, Brasil, 2015.

MAUÉS, Josenilda. **O currículo sob a cunha da diferença**. Disponível em: <[gt12-2367-int.pdf](http://gt12-2367-int.pdf) (anped.org.br)>. Acesso em: 26/12/2020, 2007.

NUNES, Hugo Cesar Bueno. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física** / Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2018. 158 p.

[NUNES, Hugo Cesar Bueno; NEIRA, Marcos. Garcia](#). Rompendo com currículos identidades: por uma produção curricular sem imagens. **Revista Cocar (online)**, v. 14, p. 1-16-16, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 1, 2005.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PROENÇA-LOPES, Leandro; ZAREMBA, Felipe de Assis. O discurso da crise da educação: crítica ao modelo das competências desde a epistemologia da educação. **Revisa História da Educação Latinoamericana**, vol. 15, n.21, jul-dez, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda; GRANDE, Gabriela Claudino. Língua Inglesa na BNCC. In: CASSIO, Fernando; CATELLI Jr., Roberto. (Org.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais - um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: Costa M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina; 2002.



106

Recebido em 07 de fevereiro de 2021.

Aprovado em 04 de julho de 2021.

## THE PORTUGUESE LANGUAGE CURRICULUM FROM BNCC: APPROACHES AND DISTANCING WITH THE POST-CRITICAL THEORY

**Abstract:** With the recent implementation of the BNCC (National Common Base for Curriculum), basic schools are moving so that their curricula are adequate or as close as possible to legal requirements. In view of this, the objective of this article is to understand how the Portuguese Language BNCC has been dialoguing with the post-critical education curriculum, since thinking about school in contemporary times, in its most

diverse aspects, such as: democratic space, place of dissemination and exchanges cultural, valuing student



knowledge, school as a space that values different knowledge (scientific, religious, common sense, philosophical, etc.), invariably involves understanding the curriculum from a post-critical perspective. For this, we carried out a cultural analysis of the Portuguese Language BNCC by confronting contemporary literature on curriculum. The results show us some similarities and distances from the BNCC when confronted with post-critical curriculum theories.

**Keywords:** School management; Portuguese Language Teaching; Curriculum Theories; BNCC.