

O local de quem? (im)pertinências curriculares no processo implementacionista da Base Nacional Comum Curricular

Whose place? curricular (im)pertinences in the implementation process of the National Common Curricular Base

Maria Vitória Oliveira dos Santos¹
Ângela Cristina Alves Albino²

Resumo

O artigo analisa os desdobramentos implementadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impulsionada, a partir do golpe de 2016, no processo de intensificação da lógica neoliberal e reprodução do pensamento hegemônico burguês através da imposição curricular. Busca-se investigar como o currículo local é apresentado no currículo do território paraibano e a forma como os diferentes sistemas locais se articulam frente ao currículo nacional (BNCC) e estadual (Proposta Curricular da Paraíba). Para tanto, a metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, bem como a pesquisa bibliográfica e análise documental. Os resultados revelam que, a maioria dos municípios paraibanos, aderiram formalmente à BNCC, o que nos coloca no processo de indagação sobre o que fica para o “local” quando os tempos curriculares foram divididos em porcentagem: 60% nacional e 40% local? Esse movimento aponta para a reprodução da lógica hegemônica burguesa na educação, com a padronização dos conhecimentos e o enfraquecimento da autonomia local, limitando a construção de currículos historicamente contextualizados, potenciais à construção de contra-hegemonias. O artigo reforça a necessidade de resgatar a dimensão democrática e autônoma da educação e sua função social na emancipação dos sujeitos, encarados como históricos e necessariamente críticos que produzem currículos em contextos culturais específicos.

Palavras-chave: Hegemonia Burguesa; Base Nacional Comum Curricular; BNCC; Proposta Curricular; Paraíba.

Abstract

This article analyzes the implementation developments of the National Common Curricular Base (BNCC), driven by the 2016 coup, a process that intensified neoliberal logic and reproduced hegemonic bourgeois thinking through curricular imposition. The article seeks to investigate how the local curriculum is presented in the Paraíba curriculum and how the different local systems interact with the national (BNCC) and state (Paraíba Curricular Proposal) curriculum. To this end, the methodology adopted was a qualitative approach, as well as bibliographic research and document analysis. The results reveal that most municipalities in Paraíba have formally adhered to the BNCC, which leads us to question what remains for the “local” when curricular time is divided into percentages: 60% national and 40% local. This movement points to the reproduction of bourgeois hegemonic logic in education, with the standardization of knowledge and the weakening of local autonomy, limiting the development of historically contextualized curricula, which have the potential to build counter-hegemonies. The article reinforces the need to reclaim the democratic and autonomous dimension of education and its

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG), Bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0008-3990-9330>. E-mail: profmvitoriaods@gmail.com.

² Professora associada da Universidade Federal da Paraíba vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEd/UFCG. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Curriculares de Formação docente - Mandacaru. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2452-1444>. E-mail: angela.educ@gmail.com.

social function in the emancipation of subjects, seen as historically and necessarily critical, producing curricula in specific cultural contexts.

Keywords: Bourgeois Hegemony; National Common Curriculum Based; BNCC; Curriculum Proposal; Paraíba.

Introdução

O processo de *impeachment* protagonizado pela extrema-direita no ano de 2016, contra a presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff, deu espaço para a retomada assídua da agenda liberal-conservadora, que tem como ponto inicial a implementação da Emenda Constitucional 95 (EC n.º 95/2016), estabelecendo um novo regime fiscal caracterizado por um teto de gastos que limita as despesas primeiras pública federal por 20 anos, sob a premissa de redução da dívida externa.

Ao se pensar sobre o projeto educacional em curso, políticas que se alinhem ao ideal neoliberal conservador, são necessárias para consolidação do processo em andamento no campo econômico-social. Nesse sentido, as políticas voltadas para o currículo são de suma importância, pois revelam uma visão de mundo e de sujeito a ser construída dentro e fora do espaço escolar. Estudos como de Santos, Silva e Hypolito (2024) sinalizam que as reformas políticas no campo do currículo, como é o caso da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada), compõem um conjunto acelerado, articulado e retrógrado de reformas educacionais no currículo, viabilizadas por meio do golpe jurídico, parlamentar, midiático e misógino de 2016.

Nessa conjuntura, em 2017, é instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem sua última versão aprovada mediante a estratégia do “consenso por filantropia” (Tarlau; Moeller, 2020), que compreende o uso de artifícios para investimentos massivos através de aparelhos privados de hegemonia (APH), estes são compostos por fundações, entidades e outros atores que atuam na ampliação da racionalidade burguesa, como estratégia de conformação da classe trabalhadora aos interesses do capital internacional (Farias, 2021), conforme as reflexões gramscianas. Ao considerar a BNCC, o APH crucial na sua implementação é a Fundação Lemann que se concentrou principalmente nos “recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais” (Tarlau; Moeller, 2020), aprovada a Base uma série de movimentos são feitos para que sua implementação seja realizada rapidamente.

O que se pôs foi um norteamento curricular por intermédio de um processo verticalizado e em contraposição às reflexões da comunidade acadêmica da área, como é visto na nota publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 2017, na qual deixam explícitas as limitações e preocupações acerca da terceira versão proposta para a BNCC, que ainda assim foi aprovada.

No caso do estado da Paraíba, a aprovação da Base demandou a organização das propostas curriculares, a partir do novo ordenamento. Em 2018, é homologada a Proposta Curricular da Paraíba, em consonância à Portaria n.º 331, de 5 de abril de 2018, que dispõe sobre o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. O documento busca mediar e garantir a implementação da Base nas escolas paraibanas, abrindo portas para que os APH atuem na continuidade do projeto neoliberal.

No Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), fica determinado para as diferentes etapas da educação básica que seja constituída uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino, com vistas de contemplar os recortes econômicos, culturais, regionais e locais imbuídos na dinâmica educacional do país. Todavia, a excessiva categorização e descrição de uma base normatizante passou a reduzir a produção de conhecimento a um sequenciamento esquemático de descritores. Com isso, perdeu-se o sentimento de pertença, que faz parte de uma educação e produção de conhecimento construídas a partir de uma possibilidade e feitura democrática.

A política sobre o currículo nacional seguiu verticalizada e os processos formativos numa perspectiva de orientação humana, autônoma e crítica foram suprimidos (Albino; Silva, 2019, p. 8). Nesse sentido, emergem-se indagações como: onde ficaram os currículos locais, a partir da dita “parte diversificada” ordenada legalmente pela LDB/96? O que fica para o “local” quando os tempos curriculares foram divididos em porcentagem: 60% nacional e 40% local? Em que momento a Proposta Curricular da Paraíba contempla sua regionalidade e saberes locais? É com base nessas inquietações que se buscou investigar como o currículo local é apresentado no currículo do território paraibano e a forma como os diferentes sistemas locais se articularam nas movimentações em torno do currículo nacional (BNCC) e da estadual (Proposta Curricular da Paraíba).

O processo investigativo³ caracteriza-se na abordagem de natureza qualitativa, e parte da compreensão da pesquisa bibliográfica como importante passo “[...] no resgate crítico da

³ O presente trabalho trata-se de um recorte de pesquisa de mestrado em andamento com o título *A Hegemonia Burguesa na Proposta Curricular da Paraíba*, desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa em Políticas Curriculares

produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo” (Frigotto, 1991, p. 88), tendo em vista que, é a partir da interlocução entre as produções científicas socializadas que se emerge novas possibilidades de interpretação das diferentes realidades.

A partir disso, utiliza-se também da análise documental da Base Nacional Comum Curricular, bem como da Proposta Curricular da Paraíba, além de lançar mão importantes sítios eletrônicos e plataformas que hospedam informações sobre o processo de implementação da Base a nível nacional. Dentre essas destacam-se a plataforma Base Nacional Comum disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC), bem como o Observatório do Movimento pela Base (MPB).

O MPB é composto por um grupo de empresários sob a premissa de atuar para facilitar a construção de uma Base de “qualidade”, atuando como movimento de classe e APH no processo de instituição do discurso hegemônico neoliberal, suas ações buscam fortalecer e agir no direcionamento “intelectual e moral” (Gramsci, 2002, p. 62) tornando-se atualmente figura privilegiada na concentração de informações sobre o andamento da Base nos diferentes estados do país, ultrapassando a plataforma do próprio MEC.

Para Ferreira e Santos (2020, p. 201), o MPB pode ser compreendido “[...] como um importante aparelho privado de hegemonia em serviço da ampliação do capital e organizado em uma ampla e complexa rede”, sendo função do movimento “[...] interligar ao imaginário social princípios empresariais e gerenciais da educação de forma menos visível possível”, através da sua principal estratégia, o consenso. Essas articulações não se distanciam da realidade local, mas desembocam nela. O processo de análise busca uma revisão contextual histórica em que consideramos, ainda pulsante, situar para seguir com os processos locais de avaliação curricular da educação básica, sobretudo nas constantes descaracterizações culturais e de disputa mercantil dos saberes escolares.

1. A disputa hegemônica pela constituição e ordenamento dos saberes

A presença da discussão sobre o currículo nacional perpassa diferentes visões caracterizadas por contradições entre o proposto do ponto de vista das reflexões das diferentes entidades da educação e o posto no texto legal. O que se mostra é um distanciamento desde a idealização das propostas curriculares até sua efetivação. Para Apple (2002), a emergência em

de Formação docente - Mandacaru, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFCG), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

se estabelecer um currículo nacional surge a partir do avanço neoconservador e neoliberal no mundo, atrelado a uma concepção mercadológica da educação. Então, “[...] o currículo nacional e sobretudo o sistema de avaliação nacional atuarão como uma “comissão de vigilância do Estado” para controlar os “excessos” do mercado” (Apple, 2002, p. 74-75).

Nesse sentido, “[...] todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados [...]” (Gramsci, 2000, p. 331). Busca-se então legitimar a racionalidade dominante como viável e necessária para, assim, manter a forma de organização social. Para o autor, é a movimentação dos chamados aparelhos de hegemonia em busca de consenso na nova configuração e consolidação do modo de produção capitalista como hegemônico. Ao refletir sobre o papel do Estado nessas relações, o autor considera que:

[...] todo Estado é ético na medida em que uma das suas funções mais importantes é a de educar a grande massa da população para um certo nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, aos interesses das classes dominantes. A escola, como função educativa positiva, e os tribunais, como função educativa repressiva e negativa, são as mais importantes atividades do Estado neste sentido; mas, na realidade, tendem para este fim uma multiplicidade de outras iniciativas e de outras atividades ditas privadas que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes (Gramsci, 2000, p. 284).

Nesse sentido, é papel do Estado burguês mobilizar-se para disseminação da educação para as forças produtivas. À medida que os APH ocupam espaços nessa movimentação, há também a contaminação da coisa pública pelos interesses do empresariado, que passa a agir como investidor com crescente poder de decisão quanto aos objetivos educacionais, “[...] que buscam justificar suas ações, afirmando a necessidade de aumentar os índices educacionais e alcançar as metas instituídas para a melhoria da qualidade da educação municipal.” (Rodrigues; Silva; Morais, 2021, p. 95).

Nas reflexões marxianas, a constituição dos saberes hegemônicos de um dado momento histórico é também a síntese das relações materiais de uma classe dominante. Para Marx e Engels (1993, p. 72),

[a] classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação.

Em mesmo sentido, para Gramsci (1988), as relações se caracterizam em um jogo de

força que também engloba a organização da cultura. Essas articulações abrem então, um terreno de disputa entre diferentes hegemonias, para Azevedo (2004, p. 45) “[...] o Estado, mesmo representando os interesses políticos de classe, comporta, nas suas próprias estruturas, um jogo de força [...]”, nesse caso, “[...] tudo depende da estratégia acionada pela dominação hegemônica das classes dominantes, em busca de “consentimento””. Nesse entrave, as escolas perdem gradualmente seu caráter social à medida que as relações e atores que antes desempenhavam papel de centralidade na organização das políticas educacionais são substituídos pelos APH.

Ao refletir sobre as relações em volta do currículo, Arroyo (2011) compreende que o embate político em torno do campo do conhecimento é também um jogo de disputas por projetos de sociedade, inseridos em um plano econômico de natureza excludente que se apropria e direciona o conhecimento, a ciência e a tecnologia para a manutenção e consolidação da acumulação e das relações de subalternidade.

O currículo, pode servir ao fortalecimento da visão de mundo hegemônica, mas também pode promover aos grupos subalternizados ações políticas concretas que reposicione os sujeitos e contribua para a elaboração da sua própria visão de mundo. O que se vê é a contradição dialética de um campo que, ao passo que consolida a realidade concreta da luta de classes, também pode agir para rompê-la.

É a partir das reflexões gramscianas e marxistas que compreendemos o currículo na contramão da concepção mercadológica atrelada aos ideais da classe dominante, e sim como objeto de elaboração de uma consciência crítica, para formação omnilateral do homem e “elaboração nacional unitária de uma consciência coletiva homogênea” (Gramsci, 1999 *apud* Voza, 2017), cuja premissa é o desenvolvimento integral e a mudança social a partir do processo educacional.

Nesse sentido, os processos políticos estão atrelados à “[...] produção, distribuição e recepção do conteúdo curricular é intensa e complexa. As disputas pelo currículo – sobre quais experiências serão representadas como válidas ou qual língua ou história será ensinada – são permanentes.” (Apple; Buras, 2008, p. 31).

2. Resultados e Discussões - O caminhar dos municípios paraibanos: a aproximação da BNCC e os desafios de pensar o local

O currículo local é tensionado em sua compreensão política frente à insanidade neoliberal pragmática de pensar o conhecimento. No estudo em curso, problematizamos as

possibilidades de pensar um currículo local, a partir do desafio verticalizado de um currículo e uma avaliação nacional. Destacamos o Estado da Paraíba como *lôcus*/território a ser analisado.

O currículo em sua produção local, não está restrito à produtividade material e imaterial mediada por habilidades e competências, mas sobretudo às marcas do contexto social e histórico em que se realiza. Cada escola imprime marcas em seu território de produção curricular. Interessa-nos, como currículos homogeneizantes podem interferir nas diferentes possibilidades de enxergar o próprio entorno quando outros ordenamentos vão circunscrevendo, muitas vezes de forma violenta, os saberes e a potência do local. O analfabetismo político e geográfico é condição de subserviência colonial quando pensamos no currículo escolar. Se o currículo é sempre uma seleção cultural, quais culturas disputam e se sobrepõem ao reconhecimento da intelectualidade e produção da cultura local? Como se encaminha a disputa oscilatória entre currículo pragmatista nacional e os diálogos nos contextos de produção local?

O local nos interessa no sentido de criação e produção ontopoiética sinalizada por Albino (2025, p. 10) como:

[...] modo de pensar sobre si, no movimento de produção de conhecimento. Representa a possibilidade de entender os limites e outras formas de pensar além do que factualmente é dito sobre um tema. Indica a possibilidade de criar e recriar novas formas de ser, pensar, agir e existir no mundo. Ontopoiése é busca dialógica de sentir o mundo e compreender tudo que se espalha na ação cultural e dialética para pensar a realidade. É trabalho humano e busca contínua de compreensão da vida e profissão emaranhadas na sociedade de classes.

No contexto classista, historicamente, os ataques à educação não são recentes, e o que se vê é a introdução crescente de “doses de privatizações” por meio de entidades e fundações que impõem práticas privatistas enquanto buscam destinar os recursos públicos para o setor privado “[...] sob o fino véu do sem fins lucrativos que desvirtuam cotidianamente as práticas de democratização e sociabilização na educação pública” (Fontes, 2021, p. 15).

Esse percurso pode ser observado, a partir do caminhar da BNCC, mesmo antes da sua implementação uma série de APH, como é caso da Fundação Lemann e do Todos pela Educação que reúne diversos mantenedores (Samsung, Itaú, Fundação Telefônica Vivo, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Editora Moderna), que já se mobilizavam em torno do texto a ser normalizado, através do Movimento pela Base (MPB) que declarava:

A BNCC determina os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças e jovens brasileiros. Nós trabalhamos para garantir que esses direitos sejam cumpridos, apoiando a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio em todas as redes e escolas públicas do país. Acompanhamos e damos visibilidade para o andamento da implementação em diversas frentes. Articulamos para o alinhamento de políticas e programas-curriculares, de formação docente, materiais didáticos e avaliações – à BNCC, sempre buscando a coerência do sistema

educacional. Levantamos, em parceria com organizações nacionais e internacionais, evidências e as melhores práticas para garantir a qualidade e a legitimidade dos processos. Junto com as secretarias de educação, construímos e disseminamos consensos e orientações técnicas para a construção dos currículos e a formação dos professores. E levamos para toda a sociedade o debate sobre uma aprendizagem mais significativa e conectada com a vida dos estudantes (MPB, 2020, n.p.).

Essas articulações ditas sociais e sem fins lucrativos não são por acaso, “no campo da educação, o núcleo empresarial golpista e seus intelectuais aninham-se sob a aparência cívica do “Todos Pela Educação” e do “Escola Sem Partido” (Frigotto, 2017, p. 23- 24), que se mostram como grupo destinado a contribuir com as soluções dos problemas na escola pública, enquanto trilham caminhos com fins de atuarem diretamente com o fundo público.

O mesmo movimento pode ser identificado a partir das ações dos chamados organismos multilaterais (OM), ao tratarem sobre o discurso propagado pelo Banco Mundial em torno do perfil docente latino-americano e caribenho, as autoras Silva e Santos (2022) identificam uma série de apontamentos com termos oriundos do meio administrativo empresarial para desqualificar os professores e reorientar a formação docente do hemisfério sul para entidades privadas, em um movimento estratégico para desvio dos fundos públicos para o privado.

O MPB ocupou espaço nas articulações curriculares do país. Ao enveredar na busca por dados que remetam a implementação da BNCC, a principal fonte é a plataforma do movimento, que conta com indicadores sistematizados cuja fonte é assinalada como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e as Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais.

A participação da UNDIME e UNCME na construção da Base não é desconhecida, em dado momento, o MPB desloca para a figura dessas representações a responsabilidade pela intermediação com as redes. Visto isso, entende-se que a “parceria” possibilitou que o MPB tivesse acesso aos dados de implementação do currículo nacional. No entanto, o que se vê é uma imbricação maior do que se imagina: em realidade, é o Observatório do MPB quem concentra e sistematiza a maior parte dos dados quantitativos em torno da BNCC. Nesse sentido, ao visitar a plataforma elencou-se as articulações a nível nacional, regional e estadual para compreender o processo de encaminhamento da BNCC (Tabela 1).

TABELA 1 – Movimentação em torno da implementação da BNCC a nível Nacional, regional e estadual

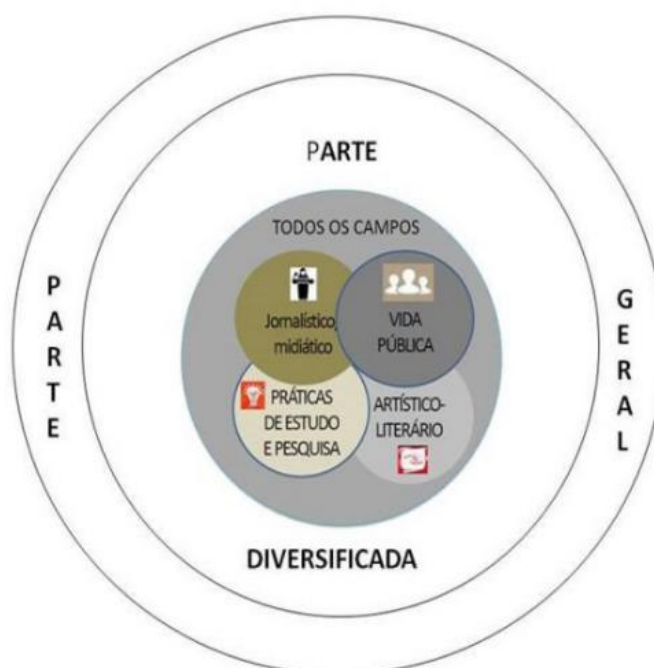
	Aderiram totalmente à BNCC	Adaptaram o referencial estadual	Currículo autoral	Não alinham à BNCC
Brasil	5564	1.094	83	4
Nordeste	1.397	361	34	1
Paraíba	220	-	3	0

Fonte: Observatório Movimento pela Base (2025)

Atualmente, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil conta com 5570 municípios, quando observado os municípios que optaram pelo currículo local, a nível nacional 83 (oitenta e três) foram identificadas, destes, na Paraíba, apenas três podem ser assinaladas, sendo estes Paulista/PB, São José da Lagoa Tapada/PB e Vieirópolis/PB. Quando buscado nos sítios *on-line* das secretarias de educação locais, não se localiza o currículo construído pelo município, o que denota diferentes indagações: como a não-adesão e autoria ocorreram de fato? Quais as motivações? Como tem se materializado o currículo nesses espaços? Tendo em vista a ausência de pesquisas sobre os currículos autorais e não alinhados à BNCC, não se pode considerar esse movimento como necessariamente contra-hegemônico, visto que, ainda é possível que outras relações de disputa e discordância política estejam interferindo em uma assimilação mais direta dos currículos locais.

No caso do estado da Paraíba, a Proposta Curricular, ao discorrer sobre a parte diversificada no currículo, salienta que se faz presente os conhecimentos levantados pela Base e que estes serão complementados a partir da parte diversificada, destacada mais adiante no documento a partir do artigo 26 da LDB/96. A Figura 1, demonstra uma representação de relação por conjuntos entre a parte geral do currículo (que corresponderia ao apresentado na BNCC) e a parte diversificada dita como a que “complementa as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia, e dos educandos paraibanos” (Paraíba, 2018, p. 20). Esse movimento tem como ponto de partida o global em detrimento do local, as relações em torno do currículo escolar chegam de forma verticalizada, imputando uma compreensão da realidade dissociada da própria identidade escolar das instituições.

FIGURA 1 – Base Nacional Comum Curricular e a relação de conjunto entre a parte geral e parte diversificada no currículo.



Fonte: Proposta Curricular da Paraíba (2025).

Ao refletir sobre a parte diversificada, Albino (2023), quando trata da parte diversificada, que a perspectiva da Base entende que “deve pautar as características regionais e locais e seus aspectos econômicos e culturais. É criada como ‘parte’ para atender ao contexto local, social e individual da escola”. Quantitativamente, o que é trazido na Base corresponderia a 60% do currículo e os conhecimentos locais 40%. Todavia, a autora ressalta que, essa divisão se mostra mecânica e estanque, deixando de lado a transversalidade relacional, a dinâmica entre o global, o nacional e o local, distanciando-se do entendimento de que nenhum conhecimento é exterior à vida.

No entanto, uma série de aspectos precisam ser levados em consideração para se pensar como a participação local se deu (ou não) no movimento de constituição dos conhecimentos a serem trabalhados nas escolas paraibanas. Ao implementar a BNCC e em seguida o ProBNCC, a intensidade de mobilizações em torno dos Estados para que construíssem suas propostas curriculares se deu de tal maneira que, em apenas dois anos, foram estabelecidos para que as secretarias pudessem articular em um único documento os conhecimentos necessários à formação dos educandos.

A demanda pela construção acelerada dos currículos locais, buscou induzir a adesão à

Base *ipsis litteris*, visto o volume de demandas, sobretudo em contexto pandêmico (2019-2021). O mesmo ocorreu com os municípios: os materiais disponibilizados pela plataforma digital do MEC correspondem ao passo a passo da construção de um currículo tendo por base a BNCC, desde a construção do documento escrito até a sua implementação em diferentes níveis, somado às formações e incentivos da UNCME e UNDIME, a adesão à Base era um caminho constantemente reforçado e não foi dado espaço para a construção de um currículo endereçado pelas necessidades das redes locais.

Essa análise denota preocupação, visto que a Base aprovada é um documento rejeitado pelas entidades nacionais dedicadas à pesquisa curricular educacional. O ideal que permeia o documento remonta a concepção pragmática e produtivista das competências e habilidades que compreende os sujeitos educandos como um depósito de desenvoltura, voltado aos interesses do mercado, cuja ordem da vez é assegurar empregabilidade. O que se vê é a ausência da participação efetiva (sobre: o que conhecer? Para que conhecer? Por que conhecer? Por que esses conhecimentos e não outros?), a compreensão de conhecimento fica reduzida e mecânica, o que contribui para a conformação e menos justiça cognitiva.

Ao investigarem as propostas contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Albino e Silva (2019) destacam as arenas de disputa conceitual sobre que currículo se pretende para a educação nacional. As autoras identificam que essas propostas carregam um viés pragmatista e reducionista, reduzindo a formação à aquisição de competências definidas de maneira técnica, em vez de promover uma educação que dialogue com contextos sociais, políticos e culturais mais amplos, tomando como princípio a terra onde os nossos pés pisam. A análise evidencia que, a ênfase nas competências, pode favorecer uma visão utilitarista do ensino, que deixa em segundo plano a dimensão crítica, ética e histórica da formação humana.

O currículo nacional (BNCC) passa então a ser via de consolidação do discurso dominante, traduzido no discurso das habilidades e competências que desembocam nos currículos locais (Proposta Curricular da Paraíba). Esse movimento pode ser compreendido como a formação e a manutenção da condição de subalternidade, “o que se busca em primeiro lugar, é o conformismo do *status quo*, que nos leva a converter nossas escolas em instrumentos de alienação dos homens” (Fernandes, 2020, p. 98), por meio da fragmentação do indivíduo e dissociação entre o sujeito e os seus semelhantes. Os países subdesenvolvidos pelos regimes de exploração, como o Brasil, “são também os que mais dependem da educação como fator social construtivo” (*Idem*, p. 97), é também dentro do campo da educação que os processos de compreensão intelectual e moral do mundo e de si se constituem.

A construção do conhecimento se dá em uma dinâmica de contradição. À medida que pode servir ao fortalecimento da visão de mundo hegemônica, carrega a potencialidade de promover aos grupos subalternos ações políticas concretas que reposicionam os sujeitos e contribuem para a elaboração de uma visão de mundo contra-hegemônica.

A importância da autonomia dos sistemas locais no processo de constituição dos conhecimentos relevantes à aprendizagem do/com seus próprios educandos é elemento crucial para uma constituição de sujeitos cuja a identidade atrela-se principalmente a valorização dos saberes historicamente construídos em cada localidade, em um processo no qual o educando não apenas reflete, mas se reconhece e se constitui a partir do que aprende.

Nesse sentido, compreendemos que “uma escola deve ter como seu ponto de partida e de chegada os sujeitos históricos concretos na totalidade história de suas condições. Não se trata de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe” (Frigotto, 2011, p. 248). O que se vê é a contradição dialética de um campo que, ao passo que consolida a realidade concreta da luta de classes, também pode agir para rompê-la e é por meio da homogeneização curricular que a hegemonia burguesa reproduz a sua dominação no campo ideológico do conhecimento.

Considerações Finais

O estudo desenvolvido permite compreender que a BNCC, ao ser impulsionada em sua produção política, no contexto pós-2016, não apenas introduziu uma reconfiguração técnica e pragmática dos currículos, mas também ajudou a consolidar movimentos de regulação e padronização alinhados à lógica neoliberal, representando um movimento coordenado de encaminhamento do currículo escolar à luz do ideal hegemônico burguês, que se mobiliza pelo esvaziamento dos sujeitos e das suas possibilidades contra-hegemônicas.

À medida que os conhecimentos culturais locais e os diferentes saberes constituídos em um país múltiplo e diverso, são colocados à margem da própria “porcentagem local”, a qual deveria compor o conjunto de saberes a ser preconizado no documento curricular, ficam evidenciados os limites de um currículo culturalmente situado. Isso suprime o currículo como processo de constituição de sujeitos históricos, cuja trajetória é forjada a partir da sua base material e simbólica de existência, da reflexão sobre/na realidade na qual os sujeitos estão inseridos.

Esse “novo” formato de organização curricular retoma muito do “velho”; é “a outra face da “pedagogia do aprender a aprender”. O que se põe agora é a formação para um mercado que

preconiza sujeitos flexíveis, dotados de competências e habilidades, partindo da ideia meritocrática de empregabilidade, cujo fim é a total responsabilização do indivíduo pelas mazelas fruto da própria dinâmica de classes.

O caso da Paraíba evidencia como a adesão formal dos municípios à BNCC, ainda que combinada à proposta curricular estadual, tende a reduzir o espaço para a produção de saberes locais em um movimento de apagamento sistemático da cultura subalternizada em detrimento da construção de projetos pedagógicos ancorados na realidade cultural, social e histórica das comunidades em sua feitura orgânica.

Nesse sentido, insistimos na necessidade de pensar o lugar do local, a partir de uma leitura de disputa hegemônica e também cultural no cabo de guerra de constituição dos movimentos que vão estabelecer a “ordem curricular”. Os dados deste estudo revelaram que, os movimentos autorais-locais, foram pífios como propulsores de outras possibilidades curriculares no que consideramos currículo como documento de identidade. O local é uma força propulsora na compreensão e resistência frente ao global violento e colonizador mediado pelas forças econômicas, até então estabelecidas.

O currículo pode ser compreendido como manifestação política e cultural de um contexto econômico e social, estando envolto à disputa hegemônica pelo controle do conhecimento e do sujeito a ser concebido nos contextos escolares. Não é uma entidade abstrata; se faz a partir da constituição política de sujeitos de carne e osso. As tensões destacadas no curso histórico brasileiro mediados pelo APH na BNCC indicam que, as habilidades e competências pré-determinadas pela Base e reproduzidas na Proposta paraibana coincidem com as políticas de avaliação de resultados e com a pressão sobre os docentes em um processo que se distancia dos espaços de disputa, de renovação e de criatividade que passam a ser fechados e cercados e se aproxima do território de controle.

A partir das construções marxianas das relações de dominação e gramscianas do conceito de hegemonia, pode-se observar o currículo como espaço duplamente ocupado pela disputa entre a reprodução das estruturas sociais dominantes e as possibilidades contra-hegemônicas, a partir da conquista dos sujeitos historicamente excluídos a um espaço no currículo escolar. Todavia, a efetivação dessas propostas ainda encontra limitações diante de estruturas institucionais e legais que priorizam o controle, a padronização e a mensuração do desempenho educacional.

Por fim, vislumbra-se a necessária continuidade das pesquisas em torno do processo de implementação da Base no âmbito estadual e municipal. Nesse cenário, os estudos empíricos

podem dar luz às diferentes dinâmicas que se materializam no currículo real, que transbordam ao currículo oficial e é imbuído de novas contradições. A valorização do local, encarada como uma possibilidade orgânica de intelectualidade histórica e politicamente tecida, que juntas atuam na construção de novas hegemonias, é posta no horizonte da resistência à imposição curricular.

Referências bibliográficas

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>. Acesso em: 8 out. 2025.

ALBINO, A.; SOUSA, J. de; LEAL, J. P.; RIBEIRO, M. das D. T.; SANTOS, M. V. O. dos (orgs.). **Formação docente em narrativas ontopoéticas**. Campina Grande: Benares Editora, 2025.

ALBINO, A. C. A. **O que é a parte diversificada do currículo escolar?** [entrevista cedida a] Leonardo Valle. Instituto Claro, 09 abr. 2023. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/o-que-e-a-parte-diversificada-do-curriculo-escolar/>. Acesso em: 8 out. 2025

ANPED. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 10 abr. 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/1709-news/>. Acesso em: 8 out. 2025.

APPLE, M. W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59 - 91.

APPLE, M. W.; BURAS, K. L. (Org.). **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº95 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.html. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Portaria MEC n.º 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece as diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília/DF, n. 66, p. 114, 2018.

FARIAS, A. M. Conglomerado de aparelhos privados de hegemonia empresariais Lemann e sócios. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n. 2, p. 735–765, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i2.44302>. Acesso em: 8 out. 2025.

FERNANDES, F. **A conspiração contra a escola pública**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

FERREIRA, F. S.; SANTOS, F. A. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189–208, 2020. DOI: 10.30715/doxa.v22i1.14031. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031>. Acesso em: 8 out. 2025.

FONTES, V. Prefácio. In: SEMERARO, G. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 7-13.

FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. (Edição organizada por Carlos Nelson Coutinho com a participação de Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOVIMENTO PELA BASE (MPB). **Quem somos**. 2020. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 8 out. 2025.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**. 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/see.pb.gov.br/probnccpb/proposta-curricular-ei-e-ef?pli=1>. Acesso em: 8 out. 2025.

RODRIGUES, A. N.; SILVA, L. L.; MORAIS, S. C. L. Políticas de avaliação, currículo e trabalho docente. repercussões das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas de Campina-Grande (PB) e Pelotas (RS). In: SILVA, L. L.; HYPOLITO, A.; MEDEIROS, C. A. de (Org). **Políticas de Avaliação, Currículo e Trabalho Docente**: repercussões das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas João Pessoa: Editora do CCTA, 2021, p. 23-68.

SILVA, M. M.; SANTOS, M. L. O perfil docente defendido pelo Banco Mundial. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.36233>. Acesso em: 8 out. 2025.

SANTOS, J. B.; SILVA, L. L.; HYPOLITO, A. M. Reformas educacionais e disputas nas políticas e práticas curriculares: breve apresentação. **Revista Espaço Currículo**, Campina Grande, v. 17, n. 3, e72392, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/72392/40687>. Acesso em: 8 out. 2025.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 533-603, maio/ago., 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Acesso em: 8 out. 2025.

VOZA, P.; LIGUORI, G. (Org) **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.