



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6190 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 09 - Currículo

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O CURRÍCULO NA AGENDA POLÍTICA PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE APRENDIZAGENS E DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

Angela Maria Bedin - UNIOESTE/CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Clésio Acilino Antonio - UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES/DS

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O CURRÍCULO NA AGENDA POLÍTICA PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE APRENDIZAGENS E DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado sobre a reforma curricular atual no Brasil a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo do presente estudo é compreender como e porquê o currículo foi inserido na agenda política das reformas educacionais por meio do discurso da padronização de aprendizagens como forma de promover a qualidade da educação. Para isso, realizamos pesquisa bibliográfica no campo teórico das políticas educacionais e do currículo, bem como análise documental da BNCC. Destaca-se que a interpretação das políticas educacionais foi realizada por meio da abordagem do *Ciclo de Políticas*, de Stephen Ball (1993), um modelo teórico e analítico que possibilita o estudo do contexto de influência das reformas curriculares atuais, que construiu um consenso em torno da necessidade de tais mudanças no currículo da educação básica no Brasil.

As reformas curriculares que estão acontecendo no Brasil – desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) até as mais atuais, como a BNCC e as reformas dos currículos estaduais e locais – possuem precedentes na reforma educacional para a América Latina, que iniciou por volta de 1990. No contexto de uma série de políticas neoliberais que foram implementadas em vários países do mundo, nos países latino-americanos tiveram grande presença e repercussão, especialmente no campo da economia, da educação e nas áreas sociais. Desde essas reformas, o currículo também se tornou uma das bandeiras do discurso político para a promoção da qualidade da educação. De fato, é essencial que haja uma política curricular adequada para garantir a organização do ensino, tendo em vista que a clareza sobre o que ensinar e para que ensinar são fundamentais para a prática educativa. No entanto, a

proposta trazida pelas agências multilaterais ou organismos internacionais (OCDE, UNESCO, Banco Mundial, FMI, entre outros) para o currículo é a padronização das chamadas “aprendizagens essenciais” e a inserção de “competências e habilidades” como “objetivos de aprendizagem”, o que tem sido bastante questionado por pesquisadores do currículo, de políticas educacionais e também pelos educadores.

O primeiro marco das discussões internacionais específicas sobre currículos para a América Latina foi um seminário internacional organizado pela UNESCO em Santiago no Chile em 1993. Nesse evento, segundo Cassasus (2001), foi defendida a importância de criar um núcleo comum das aprendizagens, com a distribuição de competências, objetivos e normas gerais e os conteúdos nas esferas locais.

Quando os países completam seus processos de reforma da gestão do sistema, a atenção começa a ser focalizada na reforma do currículo. Ainda quando esta ocorre em diferentes momentos a partir de 1995, os padrões que guiam as reformas dos países são, uma vez mais, similares. A reforma curricular se concretiza em quatro aspectos: desenvolvimento de quadros curriculares comuns; a adaptação desse quadro comum no nível regional e local; a passagem das disciplinas para as áreas temáticas e a visão transversal, bem como a passagem dos objetivos cognitivos para objetivos de competência. (CASSASUS, 2001, p. 24)

Essas propostas também estão presentes nas diretrizes da UNESCO para a educação do século XXI, que foram apresentadas durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia em 1990. Segundo Lopes (2008, p.33), a ênfase na integração curricular e na organização do currículo para a formação de competências e habilidades surge com o “contexto pós-fordista”, em que se defende a necessidade desse tipo de formação, que seria desenvolvida mais facilmente em uma perspectiva integrada. Segundo a autora, a integração era apresentada como opção à tradicional organização e classificação disciplinar, no entanto, somente com o intuito de interligar as áreas e não de propor um questionamento das relações de poder implicadas no modelo tradicional.

Em termos de política curricular, no Brasil, os PCN constituem o primeiro marco dessa busca pela integração e padronização curricular, bem como a inserção de competências e habilidades como objetivos de aprendizagem. Destaca-se a existência de um *contexto de influência* que disseminou uma posição em relação à organização curricular e a necessidade de promover reformas nessa política, de modo que os sentidos produzidos nessa esfera discursiva foram recontextualizados nos países, resultando em políticas que ao mesmo tempo se assemelham e diferem entre si. Com base no conceito de recontextualização (LOPES, 2008; BALL, 1993), é possível analisar de que forma as políticas externas influenciaram a reforma curricular no Brasil e como foram incorporados e reinterpretados os aspectos centrais das propostas dos organismos internacionais: o currículo por competências, a integração curricular e a padronização de “aprendizagens essenciais” – por meio da criação de núcleos comuns e diversos nos currículos. É importante lembrar que, diante de um cenário de altas taxas de analfabetismo e baixo desempenho nas avaliações de aprendizagem, nos países latino-americanos essas propostas, criadas externamente, são apresentadas como soluções para os problemas educacionais, além disso, a adoção delas passa a ser vinculada às ofertas de financiamento e renegociação de dívidas com instituições como FMI e Banco Mundial.

O texto de Ciavatta e Ramos (2012), intitulado “A ‘era das diretrizes’: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres”, traz de forma detalhada como se deu a introdução desse novo discurso das reformas da educação e do currículo no Brasil. Segundo as autoras, “o significado do tempo que estamos caracterizando como ‘a era das diretrizes’ é dado seu caráter discursivo inovador, divulgado pela mídia e pela abundante distribuição de materiais impressos, direcionados aos professores e às escolas” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 12). Esse período corresponde aos meados da década de 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, que após estabelecer os pilares para a reforma econômica neoliberal, inicia, a partir de 1995, a reforma da educação e, conseqüentemente, do currículo.

O movimento impulsionado pelos discursos da reforma da educação em todo o contexto latino-americano, somado ao processo de redemocratização, levou a reformulação das políticas educacionais e curriculares, diante das preocupações com o ensino básico, médio e profissional. A aprovação da Lei Nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, foi o primeiro passo da reforma das políticas educacionais no Brasil. Na seqüência, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os PCN – com o intuito de complementar a DCN –, propuseram uma forma de organização curricular e do ensino, não somente como orientação geral do pensamento e da ação educativa, mas como currículo.

[...] o processo de redemocratização das relações institucionais, somado às mudanças no mundo do trabalho e à elaboração de uma nova LDB, começaram a pautar na sociedade o debate sobre uma formação de novo tipo que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania. Existiu uma mobilização em torno da reformulação curricular no interior das instituições federais pela implantação de um currículo comum da educação tecnológica baseada na conexão entre ensino e trabalho, excluindo a oposição entre cultura e profissão. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 16)

A partir disso, é possível inferir a existência de dois movimentos divergentes que coexistiam no contexto das reformas. O primeiro deles, já detalhado, impulsionado pelo discurso de organizações internacionais. O segundo e não menos importante, embora de menor expressão, liderado por pesquisadores, educadores e movimentos sociais, que buscavam criar um currículo para a educação dos trabalhadores, um modelo que contemplasse as dimensões teórica e prática e que superasse a divisão característica entre o ensino técnico e o ensino superior, aprofundada nas políticas educacionais do regime militar. A base para essa proposta dos movimentos progressistas é o materialismo histórico e a teoria marxista, na medida em que é defendida uma formação humana integral, omnilateral e politécnica, situando o trabalho como princípio formativo. Segundo Ciavatta e Ramos (2012), o projeto original da LDB, elaborado na câmara federal dos deputados, foi uma tentativa de contemplar esse princípio na organização da educação básica, no entanto tal projeto foi alterado e alinhado às políticas neoliberais e conservadoras.

O conceito de formação integral, a partir da junção dos aspectos teóricos e práticos da ação humana, foi incorporado às reformas neoliberais através do conceito de competências. Essa concepção se caracteriza pelo pragmatismo, pela flexibilidade e adaptação, tornando-se objetivo da aprendizagem, avaliado quantitativamente por testes de desempenho. Diante

disso, tanto a DCN, elaborada a partir da LDB de 1996, quanto o PCN, que é um complemento das diretrizes, seguem o movimento internacional de regulação da educação, “evidenciando a política curricular como estratégia ideológica de formação dos sujeitos para a sociabilidade contemporânea” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19). Entre 2010 e 2011, segundo as autoras, as propostas da DCN são retomadas pelo Ministério da Educação em pareceres sobre a organização da educação profissional e tecnológica do ensino médio, destacando novamente a organização do currículo por competências, tendo em vista que “os contextos de exercício da competência são situações concretas de trabalho”, de modo que elas proporcionariam “um ‘saber operativo, dinâmico e flexível’ (Brasil. CNE/CEB, 2011, p. 22)” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 13).

Conforme discutido até aqui, é possível perceber a centralidade que o conceito de competências foi adquirindo desde o início da reforma curricular, ainda no contexto de influência e nas políticas internacionais. No Brasil, conforme mencionado, esse conceito foi inserido inicialmente, de forma mais aprofundada, nas políticas para o ensino profissional e tecnológico, tendo em vista a relação explícita das competências com a atividade laboral e com os princípios de socialização desejáveis para a sociedade e o mercado de trabalho a partir das duas últimas décadas.

Outro aspecto que marca a inserção do currículo na agenda política das reformas nos últimos anos é a busca pela padronização das aprendizagens por meio da padronização e centralização curricular, que caracterizou o PCN e caracteriza na atualidade a BNCC. Esse tipo de regulação é característica do modelo neoliberal, tendo em vista que é disseminada a ideia de que as instituições são ineficazes ou não possuem quadro técnico para elaboração de suas próprias políticas curriculares, de modo que o Estado tende a se tornar um interlocutor direto com as escolas ao regular os conteúdos, avaliações, metodologias, formação etc. (BEDIN; ANTÔNIO, 2019).

Em relação aos PCN, Santiago (2000) afirma que, mesmo não tendo caráter obrigatório, pretendiam ser um referencial comum para a educação de todo o Brasil, com o intuito de promover uma educação de qualidade e um alinhamento com políticas de formação inicial e continuada, avaliação, livros didáticos e currículos estaduais e municipais, que, segundo a proposta, poderiam ser reelaborados a partir do PCN. As duas principais estratégias utilizadas para que esse tipo de proposta seja aceito é a busca pelo consenso em relação à necessidade da existência de tal política e a apresentação dela como resultado de construção coletiva e amplo debate (BEDIN; ANTÔNIO, 2019). No entanto, devido ao caráter não obrigatório, o PCN se caracterizou mais como uma política de governo do que como uma política de Estado. Apesar disso, algumas de suas diretrizes foram inseridas em muitos currículos locais e, principalmente, nos livros didáticos, de modo que o PCN foi usado como uma espécie de guia para a elaboração de outras políticas educacionais (GALIAN, 2014). Essas práticas de padronização

[...] constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica. (GALIAN, 2014, p. 651).

A padronização curricular é um desafio no contexto educacional brasileiro. O PCN representou a primeira tentativa de promover um currículo mínimo para a educação básica, no entanto, essa política de caráter não obrigatório foi utilizada de fato como um parâmetro, um guia na elaboração de currículos próprios e de outras políticas educacionais. O que se denota, portanto, é uma flexibilidade dessa política curricular, o que permitia que ela fosse reinterpretada de diversas maneiras e adaptada à realidade escolar local.

A BNCC é a continuidade dessa busca pela padronização curricular e pela inserção das competências e habilidades como objetivos de aprendizagens padronizados. Porém, diferentemente do PCN, a BNCC é obrigatória, como documento normativo, deve ser inserida nos currículos regionais e locais, bem como em outras políticas educacionais: formação inicial e continuada, livros didáticos, avaliações internas e externas, planos de trabalho docente etc., pois, sua adesão está vinculada inclusive com programas de financiamento da educação básica e superior (BRASIL, 2017, p. 8). Mesmo sendo de caráter obrigatório, para garantir que essa política curricular seja aceita e colocada em prática, são utilizadas as mesmas estratégias discursivas do PCN, ao enfatizar a necessidade da padronização das aprendizagens para a melhoria da qualidade da educação e a participação popular na construção do documento, como sendo resultado de amplo debate e consenso, conforme publicidade amplamente divulgada nas mídias e os trechos iniciais do documento.

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira. (p. 5)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é 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. (p. 7)

[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação [...] (BRASIL, 2017, p. 8)

Na perspectiva da BNCC e das políticas educacionais que estabelecem parâmetros de padronização de currículos e de aprendizagens, de modo geral a pluralidade curricular é vista como fragmentação e um empecilho para a igualdade de aprendizagens e para a definição de um patamar do que seria uma educação de qualidade. A partir disso, o estabelecimento de um currículo comum é defendido como a solução para a redução das desigualdades de aprendizagem e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, autores como Michael Apple criticam essa visão trazida por tais modelos de reformas direcionadas para os currículos, afirmando que se trata de uma “modernização conservadora” (APPLE, 2003, p. 129). Segundo ele, os defensores dessas reformas

[...] acreditam que somente aumentando o controle sobre o currículo e sobre o ensino (e sobre alunos, com certeza), restaurando as tradições “perdidas”, fazendo a educação mais disciplinada e competitiva, como era no passado, só então poderemos ter uma escola eficiente. (APPLE, 2003, p. 131).

A ênfase nas reformas curriculares para promoverem a padronização de aprendizagens e a tão almejada educação de qualidade envolve articulações e anseios de diversos setores sociais. Desde os intelectuais e políticos neoliberais, passando por agentes sociais conservadores, que são contrários a pluralidade de identidades e culturas, até os que acreditam

no sucesso gestão empresarial (gerencialismo, competitividade, objetivos, avaliação, regulação, controle, disciplina) dentro do âmbito educativo. Esses discursos circulam nos diferentes contextos da política educacional e por meio das reformas são incorporados no ambiente escolar e na prática do ensino que orienta as aprendizagens. Diante disso, o currículo se torna um elemento central dessa agenda política conservadora, tendo em vista o poder regulador (GIMENO SACRISTÁN, 2013) que possui, ao definir e organizar o que se ensina na escola.

Em relação aos discursos das reformas, Candau (2013) afirma que é preciso desmistificar o caráter de novidade e de avanço, analisando a fundo o projeto político e ideológico que as sustenta, a fim de não cair em uma “armadilha de um discurso puramente científico e técnico sobre a educação”, que define-a enquanto “prática social absolutamente autônoma em relação ao contexto em que se situa, como se fosse possível tratar a questão educacional com uma racionalidade puramente instrumental” (CANDAU, 2013, p. 31).

No atual contexto dos debates sobre o movimento de reforma curricular no Brasil torna-se, portanto, indispensável analisar o projeto político-ideológico ou político-social que sustenta essas propostas. Mesmo que as mudanças ainda não possam ser dimensionadas ou identificadas de modo abrangente na prática educativa – diante do fato de que a BNCC e os currículos elaborados a partir dela são bastante recentes – conclui-se que é possível, por meio da discussão teórico-bibliográfica e da análise documental, a identificação e o debate das contradições acerca das perspectivas e dos discursos que balizam a reforma curricular, o que possibilita situá-los enquanto projetos neoconservadores, que não tem como objetivo promover a democracia ativa e a transformação social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. BNCC. Reforma curricular. Padronização de aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Comparando projetos neoliberais e desigualdade em educação. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BALL, Sthepen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, n. 3, v. 13, p. 10-17, 1993.

BEDIN; Angela M.; ANTÔNIO, Clésio A. Relações entre políticas de currículo e de avaliação da educação básica no Brasil: reflexões sobre prescrição e regulação. In: III Seminário Internacional de Educação e XXIII Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia, 3., 2019, Francisco Beltrão. **Anais...** Francisco Beltrão: Unioeste, 2019, p. 583-598.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC versão final**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 30 mar.

2020.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio F. B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 13<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CASSASUS, Juan. A reforma educacional na América- Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012, p. 11-37.

GALIAN; Cláudia V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.153, p. 648-669, jul./set. 2014.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LOPES, Alice. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, Faperj, 2008.