



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

13875 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

### CURRÍCULO PARA ENSINO MÉDIO NAS TRÊS VERSÕES DA BNCC

Gessica Mayara de Oliveira Souza - UFPB - Universidade Federal da Paraíba

Maraiane Pinto de Sousa - UFPB - Universidade Federal da Paraíba

Rafael Ferreira de Souza Honorato - UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Agência e/ou Instituição Financiadora: Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado da Paraíba - FAPESQ

### CURRÍCULO PARA ENSINO MÉDIO NAS TRÊS VERSÕES DA BNCC

**RESUMO:** O presente trabalho teve como objetivo analisar quais concepções de currículo estão diluídas nas três versões da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM). Tratou-se de um trabalho de cunho documental e bibliográfico, a partir dos estudos de Ludke e André (1986), que utilizou o aporte teórico-metodológico do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992). Por fim, ressaltamos que as discussões apresentadas, nos levaram, enquanto pesquisadores das políticas de currículo, a pensar sobre as principais intencionalidades desses projetos, levando em conta que o contexto que cercou a reforma foi de políticas de cunho neoliberal e neoconservador.

**Palavras-chave:** Currículo, Reforma do Ensino Médio, BNCC.

### INTRODUÇÃO

Compreendemos que em cada fase histórica, corporifica-se uma significação de currículo que lhe dá forma a partir das significações expressas pelo contexto político, social, educacional e cultural que o rodeia. Isto posto, entende-se, que em cada fase histórica, novas concepções curriculares vão surgindo em um processo de influência mútua com os modelos de sociedade, de homem, de educação e de conhecimento que vão sendo construídos. Assim, o currículo se constitui das posições políticas e dos valores assumidos pelos sujeitos na produção das políticas educacionais e de currículo.

Assim, destaca-se a importância deste trabalho, tendo em vista o contexto que cercou a produção das três versões da base para o Ensino Médio, assim como, a forma como todo o processo foi conduzido. Trata-se de um contexto de reformas e políticas de cunho neoconservador e neoliberal em que, os momentos e espaços de produção da política de reforma do Ensino Médio foram marcados por forte resistência dos pesquisadores e sociedade civil, além de ter sido uma política que entra em cena através de Medida Provisória (MP), sem a contribuição e nem consulta dos principais interessados no seu desenvolvimento, professores e estudantes da Educação Básica.

Partindo da compreensão acima, a ênfase deste trabalho repousou sobre a Reforma do Ensino Médio, em específico, sobre as três versões da Base Nacional Comum Curricular - BNCC produzidas para o Ensino Médio. Considerando que as políticas educacionais e curriculares brasileiras vêm, desde a década de 90, sob forte processo de adequação às políticas econômicas de vertente neoliberal, destacamos que nesta década (2010-2020), a ênfase repousa sobre o currículo do Ensino Médio, o qual vem sendo submetido a alterações significativas e de repercussões ainda não vislumbradas de forma nítida. Neste sentido, objetivamos analisar quais concepções de currículo estão diluídas nas três versões da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM).

Para alcançar o objetivo proposto somamos ao nosso referencial teórico estudos de Macedo (2018); Spring (2018); Albino e Silva (2019), dentre outros autores, que nos ajudaram a pensar o currículo e os sentidos que foram sendo atribuídos a ele nos documentos das três versões da BNCC para o Ensino Médio, além de nos ajudar a refletir sobre as principais intencionalidades desses projetos.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa se caracterizou como qualitativa, de cunho documental e bibliográfico, a partir dos estudos de Ludke e André (1986). Nosso referencial teórico-metodológico fez uso do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), em específico dos contextos de influência e produção de texto. Neste sentido, entendemos que a política não é iniciada a partir do texto legislativo, mas que ela é fruto de lutas políticas que buscam influenciar as definições e os propósitos sociais da Educação e, neste caso em específico, a atual reforma do Ensino Médio.

O contexto de produção de texto foi um importante espaço para a pesquisa, uma vez que “[...] estas representações podem tomar várias formas: textos oficiais legais e documentos políticos; comentários produzidos formalmente e informalmente que oferecem uma explicação dos textos oficiais” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 21). No que se refere a esta pesquisa, utilizamos o texto legal da política, os três documentos da BNCC para o Ensino Médio.

## ANALISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao analisarmos a estrutura das três versões da BNCC e suas partes específicas para o Ensino Médio, percebemos que a palavra currículo aparece na primeira versão 34 vezes, embora não deixe claro uma ideia de que tipo de currículo se está tratando, a palavra aparece na maioria das vezes quando se refere as áreas de conhecimento.

Já a segunda versão traz uma discussão acerca do currículo bem mais clara que a versão anterior, embora, em nossas leituras e análises, consideremos que ambas traçam um mesmo conceito acerca da concepção de currículo que defendem. As duas versões pensam o currículo a partir dos objetivos de aprendizagem, sendo que na segunda versão a BNCC passa a ser assumida como um documento normativo mediante a apresentação dos direitos e dos objetivos de aprendizagem que devem orientar a elaboração dos currículos para as diferentes etapas da escolarização.

Alguns trechos do documento como “Ter foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos têm o direito de aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade do século XXI” e “Uma política que irá diminuir as desigualdades educacionais e que, dessa forma, os critérios de qualidade poderão ser aplicados e cobrados com maior eficiência” (BRASIL, 2016, p. 506), levam-nos a essa concepção de normatividade e de racionalidade do currículo. O que nos leva a perceber que a ideia geral retoma o pensamento de Tyler (1973), o de seleção de experiências e de conhecimentos educacionais que possibilitam o alcance eficaz através das avaliações e dos objetivos predeterminados, uma ideia que foi adotada pelos reformadores empresariais que agora tomam espaço nas mais recentes discussões acerca das políticas de currículo. Nesse sentido, ao continuarmos a leitura dessa segunda versão, percebemos que a proposta é de homogeneização e que as concepções de currículo giram em torno de discursos mercadológicos de planejamento, eficiência, controle e objetividade.

A terceira versão trata apenas do Ensino Médio e possui uma discussão acerca do currículo bem mais aprofundada. Essa versão possui um tópico intitulado de “Base Nacional Comum Curricular e Currículos”. Inicialmente esse tópico, ao tratar da relação entre BNCC e currículo, destaca que “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2018, p. 16). Desta forma, percebemos então que o primeiro conceito de currículo na terceira versão traz a ideia de currículo em ação. Em suas análises sobre o texto da terceira versão da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, o qual possui trechos semelhantes com a BNCC para o Ensino Médio, Macedo (2018) destaca que o sentido de currículo em ação defendido pelos autores de currículo e o significado apresentado pelo MEC apresentam diferenciações.

Macedo (2018, p. 29) explica que a ideia de currículo em ação se refere ao que

acontece na escola, ou seja, ao que se completa na escola a partir do currículo prescrito, sendo que o currículo em ação impossibilita o currículo formal de fazer jus “às experiências imprevisíveis que ocorrem no dia a dia da sala de aula”. Já para a BNCC “o currículo em ação é uma releitura do currículo formal que ocorre por ocasião de sua implementação” (MACEDO, 2018, p. 30). Dessa forma, para a autora mesmo que a BNCC tente defender a ideia de que o currículo em ação que ela trata se refere às experiências dos sujeitos, isso não é possível, pois uma experiência projetada, seja em nível municipal, estadual, em sala de aula, não pode ser considerada uma experiência imprevisível, ideia essa que não consegue se concretizar quando se fala ou se pensa em um currículo nacional.

Outro aspecto importante é o foco nas competências e habilidades tão pontuadas no documento. Enquanto nas duas primeiras versões o foco do currículo está nos objetivos de aprendizagem, na terceira versão as competências e habilidades assumem a centralidade curricular. O documento apresenta, inicialmente, as competências gerais para a Educação Básica, e, posteriormente um tópico intitulado de “foco no desenvolvimento de competências”. Nesse tópico o documento justifica o uso das competências primeiro por “ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35)” (BRASIL, 2018, p. 12) e segundo por ser [...] o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

O enfoque no modelo de Educação pautado em competências não é algo apenas do século XXI. Esse modelo já vem de anos atrás, Albino e Silva (2019, p. 140) destacam que nos Estados Unidos da América - EUA esse conceito de Educação surgiu na década de 60 “[...] a partir de questionamentos sobre a aprendizagem dos alunos e as habilidades necessárias para a vivência fora da escola”. Na Europa esse ensino foi estimulado por políticas educacionais defendidas pela UNESCO e pela OCDE. Na América latina surge a partir de reformas educacionais e “[...] como parte das reformas estruturais do aparelho do Estado e todos os ajustes que esses países tiveram que fazer em seu ordenamento macroeconômico nos anos de 1990”. No Brasil, a partir dos anos de 1990, as influências sobre esse modelo de educação foram explicitadas através de alguns documentos, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (1999). Nas palavras de Albino e Silva (2019, p. 140), a formação por competência “[...] visa à preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho”.

No que tange as habilidades nos debruçamos sobre os estudos de Spring (2018, p. 95), o qual em suas reflexões destaca que “[...] a economização da educação fez do ensino de ‘habilidades’ a prioridade do século XXI.”. De acordo com Spring (2018), as habilidades

técnicas referem-se a coisas como leitura, escrita e competências aritméticas e as habilidades interpessoais dizem respeito a traços de personalidade que ajudam o trabalhador e ser bem-sucedido no seu ambiente de trabalho. No caso da BNCC, as habilidades interpessoais estão postas no conceito de habilidades socioemocionais, o documento destaca que as habilidades devem ser “práticas, cognitivas e socioemocionais” desdobradas em “[...] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (SPRING, 2018, p. 8).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Ao analisar as três formas de organização curricular postas pelas versões da BNCC, consideramos que se trata de um currículo que, nas palavras de Formosinho e Machado (2008, p. 8), chama-se de currículo em tamanho único, pronto para vestir. Tal modelo de currículo é caracterizado pelos “[...] mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação, a grelha horária semanal uniforme, as cargas horárias determinadas[...]”, além disso esse currículo “[...] elabora normas pedagógicas de aplicação universal e impessoal[...]” e parte do princípio “[...] de que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento acadêmico nas diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar.”.

Em síntese, consideramos que se trata de uma formação que enfatiza conhecimentos úteis que os discentes devem aprender para posteriormente potencializar a produtividade dos setores econômicos e a competitividade no mercado internacional, bem como desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, características essas de um modelo de educação neoliberal.

### REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acessado em 20 de dezembro de 2019.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Estabelece a nova reforma do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acessado em: 15

dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Ministério da Educação, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acessado em: 15 dez. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória MP 746/2016**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2016]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acessado em: 15 dez. 2018.

FORMOSINHO, Joao. MACHADO, Joaquim. Currículo e organização as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, p.5-16, Jan/Jun 2008, p. 5-16. Disponível em: [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho\\_machado.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf). Acessado em: 17 de julho de 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. “À base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33. Disponível em : <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acessado em: 15 de dez. 2019.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP. Vide editorial, 2018.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos do currículo e do ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.