

© 2019 - Editora Oeste

**TÍTULO**

CONHECIMENTOS EM DISPUTA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

**ORGANIZADORAS**

Fabiany de Cássia Tavares Silva  
Constantina Xavier Filha

**EDIÇÃO, PROJETO GRÁFICO**

Editora Oeste

**DIAGRAMAÇÃO**

Ricardo Barbosa Porto

**REVISÃO**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

**ILUSTRAÇÃO DA CAPA**

Rafael Dualilbi Maldonado

**PUBLICAÇÃO DA**



**Editora OESTE**

Editora OESTE

www.editoraoeste.com.br

editoraoeste@hotmail.com

ISBN 978-85-45584-09-4

Depósito Legal na Biblioteca Nacional

Impresso no Brasil

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular / Fabiany de Cássia Tavares Silva, Constantina Xavier Filha organizadoras. -- Campo Grande, MS : Ed. Oeste, 2019.

283 p. : il. : 26 cm.

Texto em português e espanhol.  
Inclui bibliografias.  
ISBN 978-85-45584-09-4 (broch.)

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Currículos. I. Silva, Fabiany de Cássia Tavares. II. Xavier Filha, Constantina.

CDD (23) 370.11

Biblioteca responsável: Wanderice da Silva Assis – CRB 1/1279

Fabiany de Cássia Tavares Silva  
Constantina Xavier Filha  
Organizadoras

**CONHECIMENTOS EM DISPUTA  
NA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR**

Campo Grande  
2019



**Editora OESTE**

## O ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC E A CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS PELOS SISTEMAS DE ENSINO

Luz Carlos Novoes  
& Márcio Aparecido Jacomini  
(UNIFESP)

**A** pós aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui e orienta a implantação da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 2017, estados, Distrito Federal e municípios iniciaram discussões que visam à organização ou reorganização de seus currículos em consonância com o documento normativo.

O processo de elaboração da Base foi permeado por intensos debates e disputas acerca de seus pressupostos teóricos, pedagógicos, ideológicos e políticos. Pode-se considerar que três grandes posicionamentos se fizeram presentes: o questionamento sobre a necessidade de uma BNCC, tendo em vista a já existência de diretrizes curriculares, uma compreensão majoritária, principalmente no setor empresarial e no governo, da importância da BNCC e, dentre os defensores da Base, a presença de divergências sobre seu conteúdo. Frente à conjuntura que se delineou pós *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, os sinos dobraram-se a favor de uma BNCC que se aproxima sobremaneira das propostas do Movimento pela Base<sup>1</sup>, numa clara naturalização da “influência do setor privado na educação”. (BERNARDI, UGZAK; ROSSI, 2018, p.31) Em direção analítica semelhante, Adrião e Peroni (2018, p.51) consideram que a reforma curricular, coordenada pelo setor empresarial articulado aos agentes governamentais<sup>2</sup> “é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um ‘movimento’ de base empresarial que, ‘por fora’ do Estado, é investido de prerrogativas de governo.”

Na parte introdutória da BNCC, assim como na Resolução nº 2/2017, do CNE (BRASIL, 2017) há duas principais justificativas para o estabelecimento de uma base nacional que oriente os currículos dos sistemas e redes de ensino da educação básica, o que está previsto na legislação nacional, Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

<sup>1</sup> O Movimento pela Base Nacional Comum foi criado em 2013 com a finalidade de atuar no processo de construção da BNCC. Ele congrega profissionais da educação, institutos e organizações vinculadas ao empresariado.

(LDBEN/96) (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014) e a crença de que uma normativa desta natureza garantirá o direito à educação e o direito à aprendizagem por meio de uma melhoria na qualidade do ensino.

De acordo com o inciso IV do art. 9º da LDBEN/96, caberá à União, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, o estabelecimento de competências e diretrizes para a elaboração dos currículos e respectivos conteúdos mínimos pelos sistemas de ensino, visando uma formação básica comum. A LDBEN não fala em BNCC, mas em diretrizes ou mesmo uma base nacional comum, sem o curricular que oriente a construção dos currículos pelos entes federados. O PNE 2014-2024 é mais enfático na necessidade de uma base nacional comum curricular, ao determinar que sejam estabelecidos os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio”, conforme estratégia 7.1 da Meta 7 (BRASIL, 2014).

Desde os anos de 1990, a ideia de currículos escolares mais centralizados por normativas nacionais tem se fortalecido, principalmente nas instâncias governamentais e nos setores privados vinculados ao capital, que vêm atuando de forma sistemática na elaboração de políticas públicas para educação, no caso específico da BNCC, por meio do Movimento pela Base. Os Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos de 1990 apresentavam-se como um referencial para a qualidade do ensino fundamental no país, com uma proposta aberta e flexível que não se constituía num modelo curricular homogêneo e impositivo (BRASIL, 1997). As novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, reunidas numa publicação do Ministério da Educação de 2013, visavam atualizar diretrizes anteriores tendo em vista mudanças na educação básica, como o ensino fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos. Elas são apresentadas como as “diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras”. (BRASIL, 2013, p.4)

Este contexto recente de elaboração de diretrizes curriculares nacionais indica que a ideia de uma BNCC “nasce” em meio a orientações curriculares nacionais que não se colocavam de forma tão diretiva e fechada como as propostas na Base. Nesse sentido, observa-se uma mudança de perspectiva visando maior centralização do que e como ensinar na educação básica, bem como das aprendizagens esperadas.

Além de orientação mais fechada para formulação dos currículos escolares, a BNCC significa, principalmente, maior controle, já que o currículo é um espaço de disputa ideológica sobre as orientações formativas das novas gerações. (APPIE, 2006; ARROYO, 2011; LOPES e MACEDO, 2005)

Como política nacional da educação básica, a BNCC pretende ser o instrumento para que os “sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (BRASIL, 2017, p.6), sendo necessário, para isso, que as políticas de formação de professores e de avaliação sejam alinhadas a ela, tornando-se, dessa forma, ordenadora das demais políticas educacionais e definidora da qualidade da educação básica. Em relação às diretrizes curriculares mais recentes, a BNCC avança na definição das aprendizagens que devem ser garantidas em cada ano da educação básica, com foco em 10 competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Isso significa que as decisões pedagógicas das redes de ensino e das escolas devem direcionar-se ao desenvolvimento destas competências.

Essa característica diretiva da BNCC encerra, por um lado, a ideia de que os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem, que concorrem para um baixo desempenho escolar, podem ser resolvidos pelo estabelecimento de uma normativa que direciona as redes e sistemas de ensino a organizarem seus currículos com base no prescrito para todo o país; por outro, a ideia de que as deficiências na formação dos professores, amplamente propagadas, serão minimizadas pela diretividade do currículo e por uma formação inicial e continuada atrelada aos pressupostos da BNCC.

Experiências de currículo diretivo, a exemplo da rede estadual paulista, que trabalha com proposta curricular bastante centralizada e produz o “Caderno do Professor”<sup>2</sup>, como material de apoio ao currículo do estado de São Paulo para cada disciplina e ano da educação básica, não têm contribuído para produzir melhor desempenho dos estudantes nas avaliações externas<sup>3</sup>, indicando que medidas dessa natureza, especialmente quando não articuladas à garantia dos insumos necessários à realização de um ensino de qualidade, a exemplo do proposto no Custo Aluno Qualidade (CAQ)<sup>4</sup>, não resolvem o problema da baixa qualidade da educação básica.

Entre os defensores da BNCC parece haver uma crença de “que cartilhas, guias como ‘receitas’, a serem reproduzidos nas escolas, serão ‘remédio’ infalível para os ‘males’ da educação. Surgem, então, propostas que desconsideram o grande potencial de nossas comunidades educacionais e escolares”. (AGUIAR, 2018, p.14). Por isso, é importante que os estados, Distrito Federal e municípios considerem o acúmulo de conhecimento que eles têm em relação à construção dos currículos escolares, especialmente nos casos de experiências exitosas, de forma que a adequação à BNCC não seja um retrocesso ou interrupção daquilo que vem dando certo em termos de formação dos estudantes, com base nos princípios educacionais expressos na LDBEN/96.

## DISPUTAS IDEOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS EM TORNO DA BNCC

Uma questão fundamental quando se discute o estabelecimento de diretrizes ou bases nacionais para a construção dos currículos pelas redes e sistemas de ensino é saber que projeto educacional e, consequentemente, de nação a respectiva política educacional representa ou expressa. Com base numa análise do mérito da proposta de BNCC para a educação infantil e ensino fundamental, aprovada em dezembro de 2017, a Conselheira Márcia Angéla da S. Aguiar<sup>5</sup> considera que desde o seu início a BNCC “privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas”. (AGUIAR, 2018, p.14)

<sup>2</sup> Exemplo deste material: Caderno do Professor. Língua Portuguesa – Línguas. Ensino Fundamental – anos finais 9º ano, 8ª série, volume 2.

<sup>3</sup> Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), conforme avaliação realizada em 2017, indicam que o estado de São Paulo só atingiu a meta nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme reportagem do Jornal Estadão de 30/08/2018, disponível em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/ensino-publico-de-sp-so-fica-entre-melhores-no-5-ano-do-fundamental/7002479598>.

<sup>4</sup> A estratégia 20.7 do PNE 2014-2024 prevê a implementação do Custo Aluno Qualidade como parâmetro para o financiamento de todas as etapas e modalidades da educação básica. Como estratégia para implementação do CAQ, está previsto no PNE a implantação no prazo de dois anos do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQI) que foi constituído com base num conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação brasileira. A título de exemplificar, em 2018 o valor do CAQI para anos finais do ensino fundamental urbano (parcial) é de R\$ 4.287,39, enquanto que o valor Fundeb mínimo é de 3.318,34. Assim como o valor aluno ano Fundeb, o valor aluno ano do CAQI e do CAQI é calculado para cada etapa da educação básica, considerando se é urbano ou rural, período parcial ou integral. (CAMPANHUA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO, 2018).

<sup>5</sup> A professora Márcia Angéla da S. Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco, era membro do Conselho Nacional de Educação, quando o texto da BNCC referente à educação infantil e ao ensino fundamental foi aprovado em dezembro de 2017.

Pode-se concordar com a professora ao analisar o conteúdo da BNCC, posto ele não representar de forma unitária uma proposta educacional, mas também é possível perceber tendências que coadunam com o contexto mais amplo de polarização política e ideológica pela qual o país atravessa e que vem se acentuando desde as grandes manifestações de junho de 2013. Nesse sentido, pode-se dizer que a Base reflete determinadas escolhas seja em relação aos conteúdos e aprendizagens ou à proposta pedagógica adotada, no caso a “pedagogia das competências”. E, nesse sentido, é importante recordar, como afirma Apple, que as disputas em torno do currículo escolar se ancoram no controle social.

Para sermos honestos com nós mesmos, devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social. Seu paradigma intelectual tornou primeiramente forma no início do século XX, e tornou-se um conjunto identificável de procedimentos para a seleção e organização do conhecimento escolar – procedimentos a serem ensinados aos professores e a outros educadores [...] (APPLE, 2006, p.85)

Dessa forma, a ausência de clareza da proposta educacional da BNCC, conforme sugere Aguiar (2018), pode ser compreendida como parte das disputas político-ideológicas que seguem em curso no país e que indicam algumas rupturas com o que vinha sendo construído desde a redemocratização do país nos anos de 1980.

Conquanto, como se trata de um processo e a incorporação dos pressupostos e conteúdos da Base às práticas escolares depende em grande medida da atuação das secretarias estaduais e municipais de educação na construção dos currículos, mas principalmente da ação pedagógica dos professores na escola e na sala de aula, a BNCC poderá ganhar diferentes contornos no processo de implementação, pois como o currículo não é algo estático, ao contrário, é dinâmico e influenciado pela cultura escolar, ou seja, é uma práxis nos termos de Gimeno Sacristán (2000).

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determina instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção de currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo com as realiza, estudando o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.15-16)

Destaca-se a partir desse entendimento que, pelo fato de o currículo ser uma práxis e de existir certa autonomia no trabalho do professor, é possível dialogar com a BNCC de forma crítica, mesmo num contexto de importantes investidas contra a autonomia da escola e do professor, especialmente no que se refere às políticas curriculares, posto que os livros didáticos e os sistemas apostilados de ensino têm sido os principais mecanismos de controle sobre o que e como ensinar.

A recepção crítica destes materiais por parte dos professores se deve, muitas vezes, às condições de trabalho desse profissional que, premido por jornadas de trabalho extenuantes e a falta de um aparato básico para a realização do trabalho pedagógico, como bibliotecas, laboratórios de ciências e de informática etc, acaba por ver no livro didático ou nas apostilas a solução viável de ensino, frente as condições objetivas em que se encontra. O trágico dessa situação é que, em certa medida, o professor aliana-se de uma parte fundamental do trabalho pedagógico que é preparar as aulas a partir de diferentes leituras e fontes, com a organização do conteúdo de acordo com as especificidades e dinâmica das diferentes turmas para as quais leciona, no caso dos professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, restringindo-se a ministrar as aulas na sequência estabelecida pelos livros didáticos e pelas apostilas<sup>6</sup>. Nesse contexto, cabe contrapor à ideia de currículo centralizado como elemento fundamental à melhoria da qualidade da educação básica, a de que o fator essencial para a oferta de uma educação básica de qualidade está numa sólida formação dos professores e em condições de trabalho que lhes permitam exercer a docência como uma verdadeira práxis educativa.

Pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), sobre a construção dos currículos em diversos estados brasileiros, no período de 2009 e 2014, verificou que havia um intenso movimento de renovação curricular com tendência a uma maior especificação de metas e objetivos e de orientação das práticas didáticas (BATISTA; BARRETO; GUSMÃO; RIBEIRO, 2015). Assim, é sabido que não só os entes federados têm seus currículos como vinham realizando mudanças no último período e que em certo grau elas coadunam com o que está proposto na BNCC.

[...] os documentos mais recentes pretendem, eles mesmos, organizar a prática dos professores, seja elencando um conjunto de temas, conteúdos, competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, seja indicando modos de ensiná-los e avaliá-los, seja imprimindo a progressão que devem seguir e determinando externamente o ritmo de aprendizagem que os alunos devem seguir. (BATISTA; BARRETO; GUSMÃO; RIBEIRO, 2015, p.159)

Conquanto, é preciso destacar que há grande diversidade de experiências de construção de currículos por parte das redes públicas de ensino, fruto das orientações e diretrizes nacionais nas duas últimas décadas, bem como das particularidades regionais e da diversidade social e cultural do país, que merecem ser consideradas nesse movimento dos entes federados rumo à adequação de seus currículos a uma BNCC que busca a indiferenciação das escolas e redes de ensino por meio de uma política curricular unitária, cuja tendência é contribuir ainda mais para a reprodução das desigualdades educacionais (GIROTTTO, 2018).

<sup>6</sup> É importante destacar que os livros didáticos e os sistemas apostilados são elaborados com base nas orientações curriculares nacionais, assim quanto mais diretiva forem as diretrizes ou as bases, mais parecidos serão esse material didático, não obstante a diversidade de nosso país em termos culturais.

A mudança de foco dos fundamentos e concepções de educação para um detalhamento dos processos de ensino e de aprendizagem, indicada por Batista, Barreto, Gusmão, Ribeiro (2015), vai ao encontro do entendimento corrente de que é preciso direcionar e controlar a atuação dos professores por meio do currículo. No lugar do debate sobre concepções de educação e currículo calcadas nos fundamentos epistemológicos, teóricos e pedagógicos da educação, oferece-se aos professores um rol do que deve ser ensinado de forma parametrizada para cada ano da educação básica, limitando, portanto, sua ação como sujeito do processo educativo.

Numa análise crítica da concepção de educação do senso comum, Paro (2008, p.21) considera que em tal perspectiva de educação “o mais importante é o conteúdo a ser transmitido, aparecendo o educador como simples provedor dos conhecimentos e informações e o educando como simples receptor desses conteúdos”. Assim, a vocação da BNCC para o estabelecimento de diretrizes dos conteúdos e das aprendizagens esperadas, parece distanciar-se de uma concepção de educação que pressupõe a formação do homem em sua integralidade o que só é possível se o conteúdo da educação for a própria cultura, em sua diversidade e historicidade.

#### A BASE DO ENSINO FUNDAMENTAL

A elaboração de currículos para o ensino fundamental envolve alguns desafios próprios da especificidade desta etapa da educação básica. Além de ser a mais longa, ela atende crianças e adolescentes em idades diversas, que passam ao longo deste período por importantes mudanças físicas, cognitivas, afetivas, sociais relacionadas ao crescimento e à entrada na adolescência. Além disso, o currículo do ensino fundamental deve considerar a necessária articulação com a educação infantil, etapa anterior, e o ensino médio, etapa posterior, a fim de garantir a finalidade da educação básica que é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”. (BRASIL, 1996, art. 22).

A definição de uma base curricular para o ensino fundamental não é novidade na educação brasileira. Em nossa história recente já tivemos diferentes documentos curriculares destinados ao ensino fundamental, com diferentes denominações, como “guias curriculares”, “parâmetros curriculares”, “diretrizes curriculares”, “propostas curriculares”, “matrizes curriculares”, “referenciais curriculares”, sempre propondo concepções políticas e pedagógicas para a educação nacional. Agora temos a “base”. Nas palavras de Janine Ribeiro, na ocasião em que fora ministro da educação, “a base é a base”. Mas, “base” de quê? Para quê? O que justifica a profusão de tantos termos e proposições, invariavelmente, é a ideia – nem sempre verdadeira – de inovação; nesse sentido, a grande novidade da “base” para o ensino fundamental – e, cremos, para os demais níveis de ensino – é a reapresentação, como novidade, da pedagogia das competências.

Em estudo realizado acerca dos currículos oficiais para o ensino fundamental e médio vigentes em todas as secretarias estaduais de educação do país, e também nas secretarias municipais de educação das capitais dos estados (Sampaio, 2010), já era possível identificar a força com que a ideia de competências e habilidades estava presente em todos os documentos analisados. A esse respeito, afirma o relatório:

a formação de competências e habilidades. Observa-se, ainda, que o padrão de apresentação dos PCN, como plano curricular, foi um guia indiscutível na elaboração das propostas, com destaque para o Ensino Médio. Os documentos examinados sugerem, contudo, que a relação das proposições com a realidade do atendimento escolar na região fica subordinada à busca de atualização conceitual e de linguagem provocada pelas orientações oficiais (SAMPALHO, 2010, p.412)

O estudo revelou que, das 60 (sessenta) propostas analisadas, 26 (vinte e seis) eram exemplares da aplicação de orientações oficiais, chegando a reproduzi-las em seus documentos curriculares, numa elaboração cuidadosa para atender as prescrições oficiais; 23 (vinte e três) apresentaram uma elaboração diferenciada, incluindo nas propostas elaborações próprias e diferenciadas, mas feis às orientações centrais e, apenas 11 (onze) propostas, marcavam o distanciamento em relação às orientações centrais; nesse sentido, vale destacar que nesse grupo existem propostas divergentes e discordantes do padrão oficial, buscando novos arranjos curriculares.

Em 2015 um novo estudo voltou a tratar dos documentos curriculares vigentes nas redes estaduais do país, destinados exclusivamente aos anos finais do ensino fundamental, preocupado com as concepções, a estruturação, os modos de elaboração e a implantação dos currículos oficiais, além de como se dá a abordagem dos conteúdos curriculares (BATISTA et al., 2015). Além da filiação das propostas às orientações oficiais, com destaque para os conceitos de habilidades e competências, chama a atenção neste estudo as justificativas apontadas pela maioria dos estados brasileiros para a produção de novos documentos curriculares no intervalo de cinco anos: a primeira, a necessidade de melhorar a qualidade da educação tendo em vista os resultados alcançados pelos estudantes em diferentes testes padronizados no âmbito estadual e, a segunda, a necessidade de padronizar e uniformizar o que está sendo ensinado em todo o estado. Assim, a avaliação de desempenho por meio de avaliação de larga escala, bem como a necessidade de uma uniformização e padronização curricular, constituíram a base de argumentação adotada pela maioria dos estados brasileiros para a produção de novos documentos curriculares. Desses dois estudos, e a partir dessas justificativas, algumas questões chamam a atenção e devem ser observadas neste momento em que os holofotes estão direcionados para a implantação da BNCC.

Em primeiro lugar, a força de orientações oficiais sobre o processo de produção de documentos curriculares. São muitas as estratégias que garantem a difusão e imposição do currículo oficial, como, por exemplo, a política nacional do livro didático; o sistema de avaliação em larga escala, principalmente quando associado à remuneração docente; a política de formação inicial docente, entre outros. Em segundo lugar, o esvaziamento da discussão acerca de fundamentos e concepções que devem nortear a elaboração do currículo, pois, mesmo reiterando – sem muita profundidade – discursos sobre competências e habilidades, investe-se em definição de conteúdos, temas e modos de ensinar tendo em vista o alinhamento do currículo aos sistemas de avaliação em larga escala. Por último, e decorrente da ideia de uniformização e padronização, o abandono da discussão acerca da pluralidade cultural e da diversidade, que não tem lugar em um currículo cuja centralidade são os “conteúdos universais”, passíveis de avaliação e comparação, trazando todo o resto como apêndice ou adereço.

A BNCC não respeita as singularidades, as diferenças e a pluralidade. Olha para a escola sempre com desconfiança, como um lugar que precisa ser mais controlado, desqualificando a instituição e quem nela atua. Trata-se da visão equivocada de que o controle e a padronização

É indiscutível que as orientações centrais, que se seguiram à LDB 9.394/96, fizeram sentido e direcionaram as propostas, especialmente no foco sobre a aprendizagem e na ênfase sobre

faz desaparecer a desigualdade e, para isso, o currículo precisa ser único, igual para todos. Não ha nada mais enganoso do que isso. Ainda que tenhamos um texto único, nesse caso a BNCC, ele será reinterpretado, lido e apropriado sob diferentes contextos, perspectivas e relações de poder, fazendo surgir outras concepções e outros arranjos, resultantes de um processo permanente de reconstrução. Com afirma Oliveira (2018)

Fortemente, as escolas não são um campo vazio, são *espaços-tempo* de práticas curriculares de produção e circulação de conhecimentos, para além da difusão deles. Mesmo não sendo considerado ou percebido como existência válida, invisibilizadas por uma abordagem tecnicista e autoritária do espaço escolar, as escolas criam currículos! Vivem existências desconsideradas, nas margens, nas sombras, nas brechas e lacunas de um sistema que busca controlá-las e desqualificá-las, na incontrolabilidade da vida, na “rebeldia do cotidiano”. Nas escolas já há currículos! Currículos criados em cada dia, em cada aula! (OLIVEIRA, 2018, p.57 – grifo no original)

Não nos parece que a “base” de discussões para o ensino fundamental presente na BNCC tenha sofrido mudanças radicais quando comparada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pelo contrário, a insistência na “pedagogia das competências” – mesmo sabendo como o termo “competência” está em constante disputa a partir de diferentes vertentes teóricas – e a defesa de uma base centralizadora e homogeneizadora, com vistas a instituir um currículo único e, com isso, garantir a propalada “qualidade da educação” tendo como referência as avaliações externas e o ranqueamento, nos faz retroceder às discussões de, pelo menos, duas décadas. A BNCC representa o velho travestido de novo, com uma linguagem mais sofisticada tendo em vistas o apoio e as filiações com o setor empresarial, onde os códigos alfanuméricos que indicam, com extrema precisão, as competências e habilidades desejadas, evocam o velho modelo de classificação de Bloom (1956), a taxonomia dos objetivos educacionais, desenvolvida nas décadas de 1950 e 1960, exemplar de uma visão instrumental e pragmática do conhecimento, associada à crença inabalável da relação unívoca entre educação escolar e desenvolvimento econômico, sem que outras questões sejam consideradas. Acerca da utilização do conceito de competências, tal como utilizado na BNCC, compartilhamos com Torres Santomé (2011) a preocupação com a importância que tal conceito tem ganhado nas discussões acerca da formação docente e da prática pedagógica:

É bastante visível o avanço do que podemos denominar como *hipertrofia da formação prática frente a formação teórica*, a qual implicitamente, parece ser considerada pouco confiável. Produz-se uma exaltação da experiência e da prática contrapondo-a à teoria. A perda do debate epistemológico é, talvez, a dimensão que melhor está contribuindo para esse tipo de perigosas distorções nos sistemas educacionais. Essa *hipertrofia da prática* continui para deixar os professores pelo menos sem preocupação por revisar e contrastar seus marcos teóricos, de modo que possa ter um maior rigor no momento de analisar e valorizar sua prática. Igualmente, esse olhar apenas para o que tem aplicação prática ligase às necessidades do mercado, sem acesso a outra classe de informação mais relevante [...] Um dos maiores perigos da linguagem das competências é o de tratar de linguagem orientada todo o debate em direção a essa dimensão mais prática do conhecimento. (TORRES SANTOMÉ, 2011, p.190 – grifos no original)

A hipertrofia da prática, de um conhecimento sobre “como fazer algo”, fez com que discussões importantes, frequentemente ausentes no currículo do ensino fundamental, continuassem esquecidas, como, por exemplo, as relacionadas à identidade de gênero. A retirada desta questão da BNCC foi comemorada por uma ala conservadora, representada na fala de um deputado federal:

Quero aqui agradecer a bancada evangélica e católica, foi um trabalho intenso dos deputados, de pastores e quero agradecer o meu pastor Silas Malafina que é um incansável lutador em prol da família, que usou seu programa de televisão pra alertar o Brasil sobre este grande mal que é a ideologia de gênero. Quero também agradecer às centenas e milhares de pessoas que se manifestaram por meio de e-mails, das redes sociais, pressionando o ministro Mendonça Filho que teve sensibilidade e entendeu que a luta da família está acima de qualquer ideologia é suprapartidária, não temos preconceito com ninguém, mas nós não queremos que os valores de família sejam esquecidos por quaisquer ideologias que seja.<sup>7</sup>

Vemos, assim, que a Base de discussão acerca do currículo do ensino fundamental oscila entre demandas conservadoras e de atendimento ao setor produtivo/empresarial. A “base” que dá sustentação ao discurso presente na BNCC para o ensino fundamental continua sendo a perspectiva economicista, reforçada agora pelo apoio de empresários e fundações ligadas ao setor produtivo e financeiro, e por um discurso extremamente conservador, como a do movimento *escola sem partido* (ESP), defendendo que a BNCC fosse, simplesmente, uma lista de conteúdos a serem ensinados na escola, colocando em dúvida, inclusive, a legitimidade das universidades em participarem do debate, dado seu “pensamento hegemônico de esquerda” e a “hegemonia da epistemologia marxista nas universidades”. Não podemos deixar de considerar a presença desta perspectiva conservadora no documento final apresentado.

### CONSIDERAÇÃO FINAIS

Não há muito mais a ser acrescentado ao que foi apresentado ao longo do texto: no entanto, queremos reforçar alguns pontos. Em primeiro lugar, o contexto de disputas que marcou a elaboração da BNCC, num cenário de acirramento político e ideológico que repercutiu sobre todas as esferas da vida social. Particularmente em relação à Educação, somos levados a pensar se precisávamos mesmo, neste momento, de uma BNCC ou se as DCN já não eram suficientes para orientar a discussão sobre currículo. Mas ela está aí e, com ela, questões sobre a função social da escola são recolocadas, num ambiente de disputa dominado por uma onda conservadora que trata a escola apenas como um lugar de ensinar coisas e, por outro lado, uma perspectiva economicista que defende quais coisas são relevantes e que devem ser ensinadas, basicamente um conhecimento para “fazer algo”, sempre, obviamente, de interesse do mercado. E, nesse currículo, o “pensar sobre” cede lugar ao “como fazer”, dimensão que, por si, justifica o conhecimento a ser veiculado pela escola. Não é uma mera coincidência a presença maciça de empresas e fundações envolvidas diretamente com as discussões que envolvem a produção e implementação da BNCC, como as

<sup>7</sup> <https://www.sustensasvaleante.com.br/ideologia-de-genero-e-reitada-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/> Acesso em 22/10/2018.

Fundações Lemann, Maria Cecília Souto Vidigal, Roberto Marinho: os Institutos Ayrton Senna, Unibanco, Natura, Inspirare, além de movimentos e organizações como o Todos Pela Educação, Movimento pela Base Nacional Comum, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Movimento Escola Sem Partido, e a lista não para por aí.

Ao investir na produção de novos documentos curriculares, o que deve estar no horizonte não muito longínquo das redes públicas de ensino, será preciso bastante cuidado para não repetirmos a tendência dominante nos últimos anos, como demonstraram os estudos de Sampaio (2010) e Batista (2015) ao constatarem a fidelidade dos estados e municípios na adesão acrítica aos princípios defendidos pelas propostas oficiais; nesse sentido, será necessário compreender quem são os sujeitos envolvidos com a elaboração deste documento, a que interesses servem e qual projeto de sociedade defendem.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018.
- AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BATISTA, A. A. G. et al. Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo, **Estudos e Pesquisas Educacionais**, n.5, p.15-72, nov. 2015.
- BATISTA, A. A. G.; BARRETO, E. S. de S.; GUSMÃO, J. B. de; RIBEIRO, V. M. Renovação dos documentos curriculares dos anos finais do ensino fundamental nos estados brasileiros (2009-2014). **Cadernos Cenepec**, São Paulo, v. 5, n.2, p.138-165, jul./dez. 2015.
- BERNARDEI, L. M.; UGZAK, L. H.; ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n.1, p.29-51, jan./abr. 2018.
- BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David McKay, 1956.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso 11 set. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso 11 set. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopnc.org.br/uploads/referenciae/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso 11 set. 2014.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_document&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_sing=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_document&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_sing=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso 11 set. 2014.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **CAQI e o CAQ no PNE: Quanto custa a Educação pública de qualidade no Brasil?** São Paulo, 2018. Disponível em <http://www.custualinoqualidade.org.br/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf>. Acesso 15 set. 2018.
- GIROTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n.1, p.16-30, jan./abr. 2018.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.) **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- OLIVEIRA, I. B. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências? In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018.
- PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- TORRES SANTOMÉ, J. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar por competência: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SAMPAIO, M. M. F. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2010.