

## BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE SOBRE SUAS POSSÍVEIS RAÍZES

Gessica Mayara de Oliveira Souza  
Alanna Maria Santos Borges  
Marcondes dos Santos Lima

*Universidade Federal da Paraíba – UFPB*  
*gessicamayara04@gmail.com*  
*alannam.borges@gmail.com*  
*mcds1@outlook.com*

### Resumo:

Partindo da concepção de que o currículo é um eixo estruturante da escola, intencionamos neste texto compreender qual concepção de currículo está implícita na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular e quais suas possíveis raízes. Para nos aproximarmos de tal investigação nos apropriamos do referencial teórico de Pereira (2010, 2012), Silva (2013), Apple (2001), entre outros. Metodologicamente nosso trabalho está ancorado nos estudos de Gonsalves (2003) e Gil (2008), os quais o caracterizam como qualitativo e bibliográfico. Nossos achados apontam para a volta de um currículo tecnicista, com foco em competências e objetivos estabelecidos e que possam ser medidos por avaliações externas no final do processo.

**Palavras chave:** Currículo, Base Nacional Comum Curricular, educação básica.

### Introdução

Atualmente as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assumem centralidade nos debates educacionais por, minimamente, duas razões. A primeira delas é por considerarmos a importância do currículo escolar e das definições quanto aos objetivos e finalidades da escola (BALL, 1987). Por outro lado, e conseqüentemente, destacamos as disputas em torno dessas definições e dos resultados daí repercutidos (FREITAS, 2014).

Em vista disso, considerando a relevância de analisar e refletir sobre a BNCC e sobre a importância do currículo para a educação brasileira, as indagações deste texto giram em torno da seguinte problematização: Compreender qual a concepção de currículo que está implícita no documento da Base Nacional Comum Curricular<sup>1</sup> (BNCC, 2017)! Dessa forma, elegemos como objetivo geral analisar qual ideia de currículo é defendida pela BNCC. Para alcançarmos tal objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos: I- Pontuar na terceira versão da base

---

<sup>1</sup> A primeira versão da base foi divulgada no portal do Ministério de Educação e Cultura (MEC, 2015), submetido a uma consulta pública e, de acordo com o Ministério, obteve mais de doze milhões de contribuições. No ano de 2016, o MEC divulgou a segunda versão da Base, a qual foi submetida aos seminários nas redes estaduais e municipais de ensino que deram continuidade às participações e contribuições de professores da educação básica. No mês de abril de 2017, o MEC divulgou a terceira e última versão da Base, que está sendo apresentada e conhecida pela sociedade civil.

aspectos referentes a como o currículo vem sendo tratado no documento; II- Analisar quais sentidos esses aspectos dão ao currículo.

Para chegarmos a tal resposta utilizaremos como fonte de pesquisa a terceira versão da BNCC (2017), em específico nosso foco será nas partes do texto que focam nas mudanças do currículo.

Nosso aporte teórico está baseado em autores como: Apple (2001), Pereira (2010, 2012), Lopes e Macedo (2011), Silva (2013), Peroni (2014, 2015), Freitas (2014), Macedo e Frangella (2016), Macedo (2018) e Sussekind (2014). Metodologicamente a pesquisa assume o caráter qualitativo, porque “[...] preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão as suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica.” (GONSALVES, 2003, p. 68. Além disso, caracterizamos a presente pesquisa como bibliográfica, pois “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2008, p. 50).

Sendo assim, no primeiro ponto deste texto, após a introdução, iremos explicitar como assumimos o currículo nesta pesquisa, trazendo também alguns aspectos relacionados a disputa pelo espaço no currículo e qual os interesses que giram em torno dele. No segundo ponto, explicitamos como se deu o processo de construção da base e por último iremos analisar se a ideia de currículo trazida pela atual reforma é realmente uma mudança inédita, ou se é uma concepção de currículo baseada nas teorias tradicionais curriculares.

### **A disputa por um currículo nacional**

Conforme Lopes e Macedo (2011), conceituar currículo não é uma tarefa simples, mas, gostaríamos, aqui, de assumi-lo como redes discursivas de significação, conforme Pereira, Albino e Maia (2012 p.40), “[...] o currículo se faz através de redes polissêmicas de sentidos e significados nos diferentes tempos e espaços, que às vezes se tocam e até se hibridizam, mas às vezes também apontam em direções distintas, quiçá antagônicas”.

Desse modo, entendemos que o currículo encontra-se sempre em processo de construção. Esse movimento possibilita a construção de discursos novos, que vão surgindo de acordo com as mudanças. Por conseguinte, as autoras destacam que não se trata apenas do discurso oficial, mas também dos discursos de outras instâncias e sujeitos, pois o discurso oficial norteia, “[...] mas que não impede seu movimento nem a constituição de novas redes discursivas de sentidos e significados.” (ibidem).

Por outro lado, Apple (2001, p.53) destaca que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos textos e nas salas de aula. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. O autor enfatiza que enquanto alguns grupos têm o poder de decidir qual o conhecimento legítimo que vai estar no currículo, outros grupos ficam totalmente fora dessas decisões, algo que revela quem realmente tem poder na sociedade, que consta como conhecimento, a forma como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e quem pode perguntar e responder a todas essas questões.

Segundo Macedo e Frangella (2016), qual seria o conhecimento mais válido foi, por muito tempo, uma preocupação central do campo do currículo. Por conseguinte, a discussão atual de uma base nacional comum mobiliza toda uma história, sendo as experiências internacionais fortes marcas nas discussões atuais de uma base. Macedo e Frangella (2016) destacam que não é apenas no Brasil que o desejo de controle nacional dos currículos vem sendo posto em pauta,

Desde os anos de 1990, com o que criticávamos à época como políticas neoliberais, os governos aprimoraram tanto mecanismos de avaliação centralizada quanto o controle mais direto dos currículos, justificando-o por supostos baixo nível da educação e formação deficiente de professores. (p.14)

Apple (2001, p.56) destaca que, na Inglaterra, “um currículo nacional, introduzido pela primeira vez no governo Thatcher, está agora amplamente implantado”. Esse currículo consiste em disciplinas básicas e fundamentais, criado a partir de grupos de trabalho que determinaram objetivos padronizados, baseados em metas a serem atingidas. Apple (2001) acrescenta que tudo isso veio acompanhado de um sistema nacional de avaliação, levando-nos a acreditar que devemos seguir a liderança de outras nações para não sermos deixados para trás, pois a existência de um currículo nacional seria essencial para “elevar os padrões” e tornar as escolas responsáveis pelo bom rendimento de seus alunos ou pela falta dele.

Apple (2001, p.57) ainda destaca que “muitas pessoas de um amplo leque de posições políticas e educacionais estão envolvidas na luta por melhores padrões, currículos mais rigorosos em nível nacional e um sistema nacional de avaliação”. Mas, cabe aqui nos perguntar: que grupo está liderando esses esforços de reforma? Quem se beneficia e quem perde com o resultado de tudo isso?

Essa disputa pelo controle do currículo nos preocupa, pois entendemos que controlar o currículo é de certa forma controlar a própria escola, por isso concordamos então com Freitas

(2015), que destaca que essa disputa de grupos diversos se dá para garantir o controle ideológico da escola e o acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador, objetivando “adaptar as escolas as novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial.” (FREITAS, 2014, p. 1090).

## **A proposta de Base Nacional Comum Curricular**

Com base nas leituras de autores como Cury (2014), Pereira e Albino (2015), Macedo (2014) e em análises de documentos oficiais, percebemos que a ideia de uma base fortaleceu-se através da Constituição Federativa do Brasil (CFB/88) e teve um maior impulso com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB/96) em seu artigo 26, com os Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs/1997) e com a resolução das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. Mas, foi no ano de 2015 que a proposta de uma nova base foi apresentada ao MEC, sendo defendida como um projeto ancorado ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

A terceira e última versão da base, analisada por nós neste trabalho, foi divulgada apenas no dia 06 de abril de 2017, após ter passado por um longo processo de debates e novas formulações. Ela vem com a proposta de orientar os currículos e Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, trazendo em sua redação conhecimentos essenciais, direitos e objetivos de aprendizagem, competências e habilidades que deverão ser aprendidas por todos os estudantes do país (MEC, 2017).

A terceira versão da base, conta ainda com um diferencial em relação às demais, é estruturada em torno de competências e habilidades que devem ser alcançadas pelos alunos ao longo da educação básica e que posteriormente será avaliada a partir das avaliações externas.

Entendemos então a partir de Macedo (2018) que a base funcionara como a parte prescrita do currículo e como norteadora das avaliações. Embora, o MEC argumente em vídeos postados em seu *site* que a base não é currículo, encontramos no texto da terceira versão o seguinte trecho, “BNCC e currículo tem 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.” (MEC, 2017, p. 16), percebemos então o surgimento de um termo clássico no campo do currículo a expressão “currículo em ação”. De acordo com Macedo (2018, p. 29) “[...]currículo em ação, portanto, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo,

mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo. Portanto, ao usar esse termo o documento acaba se assumindo como currículo, não necessariamente, como o próprio currículo, mas como parte dele, ou seja, a parte prescrita.

Sendo assim, a escolha pela análise da terceira versão se dá por entendermos que ela é a parte oficial prescrita do currículo que irá nortear as escolas Brasileiras. No próximo tópico discutiremos sobre a concepção de currículo implícita na base e suas possíveis influências.

### Possíveis raízes da BNCC

Como vimos acima, existe uma disputa pelo controle do currículo e também nos parece claro que as influências para a implementação de um currículo nacional vêm de experiências de outros países. Pretendemos, portanto, através deste tópico, apresentar alguns sentidos atribuídos à BNCC pelo MEC, em especial pretendemos compreender qual ideia de currículo está posta no texto da Base. Intencionando sistematizar esses resultados, organizamos uma tabela que será apresentada a seguir.

#### O DOCUMENTO DA BASE E O CURRÍCULO

“Com a BNCC redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas.”

“A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos.”

“Além disso, 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.”

“Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC”.

“Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC”

“Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária.”

Fonte: Terceira versão da BNCC (MEC, 2017)

Ao analisarmos a forma como o documento explicita como será o currículo baseado na BNCC, percebemos que essa compreensão se afasta da concepção de currículo de Pereira (2010, 2012), a qual foi adotada neste trabalho. Pereira (2010) compreende que o currículo deve ser visto não apenas em suas questões prescritas, mas que ele também é composto pelas vivências dos alunos, pela identidade cultural de cada contexto e por todas as questões que rodeiam a escola, em contraponto a essa ideia, percebemos que a BNCC é focada nas competências e habilidades, o que nos leva a uma outra visão do currículo.

Arroyo (2006) destaca que reduzir os conhecimentos a competências e habilidades nos levará a uma visão pragmatista, utilitarista, parcializada e segmentada do conhecimento e do currículo. Essa visão nos leva a ver os alunos apenas como empregáveis e acaba dando outro significado ao trabalho do professor, que passa a ser visto apenas como treinador de mão de obra habilitada de acordo com as exigências do mercado.

O autor ainda destaca que currículos presos a essa visão acabam secundarizando o conhecimento e o reduzindo à aquisição de habilidades e competências que o mercado tanto valoriza; os próprios alunos ficam reduzidos a essa visão e lógica de mercado, acabam se tornando um produto preparado para o mundo do trabalho, e os professores perdem sua autonomia e ficam à mercê das habilidades que o mercado impõe aos futuros trabalhadores

Silva (2013), ao falar das teorias tradicionais de currículo, destaca que Bobbitt<sup>2</sup>, em 1918, escreveu o livro *The Curriculum*, no qual ele tinha uma visão claramente conservadora, embora buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Segundo Silva (2013), “Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial” (p. 22). Assim, ele queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar os resultados que se pretendia obter e que se pudessem estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa, de modo que fosse possível saber com precisão se foram realmente alcançados. Os sistemas educacionais deveriam estabelecer de forma precisa seus objetivos, isso seria feito através das habilidades necessárias aos alunos de acordo com diferentes e particulares visões de forças econômicas, políticas e culturais estadunidenses.

Ao analisar o documento da BNCC percebemos algo semelhante ao pensamento de Bobbitt. Como vimos acima o documento possui uma parte intitulada de “foco no desenvolvimento de competências”, nesta parte do texto, o MEC destaca que o currículo organizado a partir de competências é referência para a base, pois já vem orientando diferentes países na construção de seus currículos, além disso, o texto destaca que esse

---

<sup>2</sup> Franklin John Bobbitt escreveu e publicou o livro “*The Curriculum*”, que deu abertura para as teorias tradicionais de currículo, baseadas molde de organização proposto por Frederick Winsow Taylor.

também é o enfoque das avaliações de larga escala. Perguntamo-nos então, qual o foco dessas competências e habilidades? A partir do que Bobbitt pensou, acreditamos então ser uma formação para o trabalho, uma capacitação adequada para que os alunos posteriormente possam ser inseridos no mundo do trabalho para atender as demandas da sociedade capitalista em que vivemos.

A noção de competências como “mobilização de conhecimentos (...), habilidades (...), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (MEC, 2017, p. 08) são enfatizadas ao longo do documento, como uma espécie de meta a ser atingida. Parece-nos que funciona então como uma forma para a avaliação. Avaliações estas que poderão depois medir uma determinada precisão se as competências e habilidades foram ou não atingidas pelos alunos. Percebemos isso, porque o texto da base nos faz entender que essas competências são pensadas a partir do que se espera do aluno, não pensando de onde se parte, mas onde se espera chegar.

Percebemos então aqui algumas raízes da teoria tradicional e técnica pensada por Bobbitt para o currículo em 1918, competências e habilidades bem definidas e que possa ser mensuradas ao final do processo.

Gostaríamos também de chamar atenção para outra mudança no currículo, que é o estabelecimento de objetivos de aprendizagem em cada nível de ensino. Desta forma, Lopes e Macedo (2011) também nos chamam atenção para o modelo de currículo pensado por Tyler<sup>3</sup>, destacando que ele também se baseava em um currículo centrado em metas e objetivos e na verificação de alcance desses objetivos.

Segundo Lopes e Macedo (2011), ao pensar esses objetivos, Tyler elenca um conjunto de aspectos que ele chama de “fontes para os objetivos”. O que Tyler pensava é que o currículo deveria partir de uma análise da realidade para qual o currículo estaria sendo desenhado e da resposta de um especialista sobre qual conhecimento é necessário a uma pessoa que não pretende se especializar naquela área. Tyler também define alguns filtros para a construção desses objetivos: o filtro psicológico e o filosófico.

Além dessas fontes e filtros, Tyler ainda destaca a formulação dos objetivos: 1)Os objetivos devem ser definidos em termos de mudanças esperada no aluno ao final do processo e nunca em relação a ação do professor. 2)Os objetivos não podem se restringir a uma lista de conteúdos, mas precisam associá-los a comportamentos. 3)Todo objetivo tem que definir um

---

<sup>3</sup> Ralph Tyler em 1950 pensou em um currículo baseado em objetivos educacionais que deveriam ser atingidos e pudessem ser medidos.

comportamento e um conteúdo a que se aplica evitando desenvolver um pensamento crítico. (2011, p. 46)

Logo, percebemos que o pensamento de Tyler a respeito dos objetivos de aprendizagem presentes no currículo se refere a uma concepção de condicionamento do aluno a aprender exatamente o que se tem em mente que é necessário para ele naquela etapa da educação. Por conseguinte, desconsideram-se suas experiências, suas vivências, tirando a autonomia do professor. Além de ser totalmente ligada às avaliações ao final do processo para medir, quantitativamente, o que os alunos aprenderam ou não, deixando de lado o poder de pensamento crítico do aluno..

Ao analisar então, todos esses aspectos da teoria tradicional pensada por Bobbitt em 1918 baseada nas habilidades e competências que os alunos deveriam alcançar para posteriormente serem mensuradas pelos mecanismos de avaliação e na teoria de Tyller de 1950 que pensou um currículo a partir de objetivos de aprendizagem que deveriam ser aprendidos pelos alunos e também mensurados pelas avaliações no final do processo, observamos as semelhanças com a atual política de currículo analisada por nós neste trabalho. Pois, percebemos na terceira versão da base, a partir do quadro acima, que o atual currículo terá seu foco nas habilidades e competências e será regido pelos objetivos de aprendizagem de cada etapa da educação básica, como também foi pensado por Bobbitt e Tyler. Um dos trechos do documento que nos remete a essa ideia e concepção de currículo é esse:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (MEC, 2017, p. 11)

A ênfase no saber fazer, nas habilidades e competências, nas aprendizagens definidas, nos leva a ver no horizonte a volta de um currículo baseado nas teorias tradicionais, um currículo técnico e de certa forma a preparação para uma sociedade capitalista, a preparação de pessoas para o mundo do trabalho.

## **Conclusões**

Voltando então a nossa questão inicial de qual concepção de currículo esta implícita na terceira versão da base, podemos pensar então a partir dos argumentos postos acima, que as fontes ou referências para essa nova roupagem curricular tenha sido de fato as teorias

tradicionais de currículo e com isso tenhamos a volta de um currículo técnico e que a escola comece a ser pensada como uma empresa assim como Bobbitt pensou em 1918.

Preocupa-nos e nos faz refletir sobre muitas questões, dentre elas, a quem essa nova escola vai beneficiar? Quais os interesses por trás dessa reforma curricular? São questões que precisam ser pensadas e analisadas para que assim possamos pensar que rumo à escola pública está tomando.

## Referências

- ALBINO, Angêla Cristina Alves; MAIA, Angelica; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O currículo como redes discursivas: aproximações com as vertentes pós-estruturais. IN: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmen Teresa; AMORIN, Antônio Carlos (Orgs). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas: FE:UNICAMP, 2012.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. 2º edição. São Paulo, Cortez, 2001.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In. **Educação e sociedade**. Campinas, 2014, p. 1085-1114.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversando sobre iniciação a pesquisa científica**. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.
- LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011
- PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Currículo e autopoiese**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SÜSSEKIND, Maria Luiza. AS (IM)POSSIBILIDADES DE UMA BASE COMUM NACIONAL. In. **Revista E-curriculum**. São Paulo: v. 12 nº.03, 2014, p.1512 – 1529.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 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)
- AGUIAR, Márcia Angela da S. DOURADO Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

**IMPORTANTE:** o arquivo do trabalho deve ser anexado no formato PDF.