

PENSANDO AS MARGENS: CURRÍCULO E SABERES LOCAIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

THINKING THE MARGINS: CURRICULUM AND LOCAL KNOWLEDGE ON THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASIS

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira¹, Lúcia Helena Abreu Eletério²

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil
lisboamarcia@hotmail.com

² Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação – Universidade Federal Fluminense (GRUPPE – UFF), Niterói, RJ, Brasil
luciaeletério@globo.com

Recebido em 5 out. 2018

Aceito em 21 dez. 2018

Resumo: O trabalho desenvolve uma análise crítica do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira, homologada em dezembro de 2017, focalizando alguns conceitos que ela incorpora e apresenta os resultados preliminares de um estudo de caso único cujo objetivo é investigar as concepções e conhecimentos sobre a BNCC construídos por um grupo de professoras do município de São Gonçalo (Rio de Janeiro – Brasil). A BNCC é um documento de caráter normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais” que todos os alunos da educação básica devem construir durante a sua escolarização “e indica os conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam” (BRASIL, 2017, p. 7). Os resultados preliminares da pesquisa indicam que os docentes do município em que desenvolvemos o estudo de caso não se apropriaram inteiramente dos conhecimentos que lhes permitiriam uma participação mais qualitativa na elaboração da parte diversificada do currículo local. Entendemos que a participação das comunidades escolares nessa construção poderia funcionar como uma forma de resistência à padronização oriunda da influência das perspectivas neoliberais na educação brasileira, pela assunção de saberes que ficaram à margem da Base. No entanto, tendo em vista o modo como o processo está sendo desenvolvido, constatamos o risco de reforço das desigualdades educacionais derivado do silenciamento dos saberes locais pela não-participação das comunidades escolares municipais na construção do currículo.

Palavras-chave: Currículo nacional. Currículo local. Saberes locais. Padronização. Resistência.

Abstract: This paper develops a critical analysis of the process of elaboration of the National Curricular National Base (BNCC), that has been approved in December 2017, focusing some concepts that it incorporates and presents the preliminary results of a single case study whose objective is to investigate the conceptions and knowledge about the BNCC constructed by a group of teachers from the municipality of São Gonçalo (Rio de Janeiro - Brazil). The BNCC is a normative document that "defines the organic and progressive set of essential learning" that all basic education students should build during their schooling "and indicates the knowledge and skills that all students are expected to develop." (BRAZIL, 2017, p. 7). The partial results of the research indicate that the teachers of the municipal education system in which we developed the case study did not fully develop the knowledge that would allow them a more qualitative participation in the elaboration of the diversified part of the local curriculum. We understand that the participation of school communities in this construction could act as a form of resistance to the standardization stemming from the influence of neoliberal perspectives on Brazilian education by the assumption of knowledges that were in the margin of the Base. However, considering the way the process is being developed, we can see the risk of reinforcing the educational inequalities derived from the silencing of local knowledge and from the non-participation of the municipal school communities in the construction of the curriculum.

Keywords: National curriculum. Local curriculum. Local knowledge. Standardization. Resistance.

INTRODUÇÃO

A política que envolve produção, distribuição e recepção do conteúdo curricular é intensa e complexa. As disputas pelo currículo – sobre quais experiências serão representadas como válidas ou qual língua ou história será ensinada – são inquestionavelmente permanentes. (APPLE; BURAS *et al.*, 2008, p. 31)

Este trabalho desenvolve uma análise crítica do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e o ensino fundamental (BNCC), homologada em dezembro de 2017, e de alguns dos conceitos e concepções que ela incorpora, além de apresentar os resultados preliminares de um estudo exploratório cujo objetivo foi investigar as concepções e conhecimentos sobre a BNCC construídos por um grupo de professoras da Rede Municipal de São Gonçalo (Rio de Janeiro – Brasil).

Tendo em vista que a parte da BNCC referente ao ensino médio, conforme comentaremos mais adiante, foi aprovada em dezembro de 2018, momento em que finalizamos a redação desse texto, essa etapa não será abordada.¹

A motivação para a pesquisa decorreu da constatação de que o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular aparentemente havia despertado pouco interesse entre as professoras da escola selecionada que, assim como a população em geral, acompanharam à distância as discussões, a partir de informações dispersas publicadas pela mídia.

Considerando a necessidade de discutir a nova lógica de organização do currículo municipal, que deverá articular a base nacional a uma parte diversificada, decidimos investigar de forma exploratória as concepções de um grupo de professoras de educação básica que participam de uma pesquisa em parceria com a universidade sobre esse documento. Esse estudo exploratório alimentou o planejamento do programa de estudos que estamos desenvolvendo na escola ao longo do ano letivo de 2018.

Para participar das disputas que serão travadas ao longo dos próximos dois anos em torno de quais conhecimentos comporão a parte diversificada do currículo municipal, as autoras desse artigo, vinculadas a instituições universitárias, entendiam,

¹ A Resolução CNE/CP nº 4, de 18 de dezembro de 2018, referente à etapa do ensino médio, não constitui o foco da pesquisa apresentada no artigo.

a priori, que as professoras precisariam de conhecimentos sobre a BNCC e sobre o desenho de currículos. Assim, para compreender suas concepções e conhecimentos, foi desenhado um estudo de caso único, cujos resultados embasaram o planejamento dos estudos a serem realizados nas reuniões do grupo de pesquisa, de modo a fortalecer a agência das professoras para a participação nas discussões municipais.

Na primeira seção desse artigo, apresentaremos os fundamentos legais e uma análise crítica do processo de elaboração da BNCC e dos conceitos e concepções nela presentes. Focalizaremos especialmente as noções de *aprendizagens essenciais*, *competências* e *parte diversificada* do currículo escolar, os quais são apresentados na versão do documento que foi legitimada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministro da Educação. Consideramos esses conceitos fundamentais para a compreensão dos desafios a serem enfrentados na elaboração dos currículos locais.

Na segunda seção, intitulada “Descrição da Pesquisa”, apresentaremos brevemente o campo do estudo e seus sujeitos, bem como os procedimentos, os instrumentos utilizados e os critérios empregados na análise dos dados gerados. Discutiremos também os resultados da fase exploratória do estudo.

A BNCC: MARCOS LEGAIS E TENSÕES CRÍTICAS

A Base Nacional Comum Curricular tem como marcos legais a Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), sendo seu estabelecimento indicado pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). No entanto, a forma assumida pelo documento que foi aprovado não corresponde ao que se encontra explicitado nesses documentos, mas está relacionada a uma dada interpretação do que afirmam os documentos que embasaram a elaboração da BNCC, como pretendemos demonstrar nessa seção.

O artigo 210 da Constituição determina que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988).

Essa determinação é reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), especialmente nos artigos 9 e 26. No inciso IV do artigo

nove, a LDBEN apresenta como uma das funções da União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. O artigo 26, em redação dada pela Lei nº 12.796/13, define que “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2013).

Já o Plano Nacional de Educação indicou a BNCC como estratégia para a consecução das seguintes metas: 1 - universalização da educação infantil; 2 - universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos; 3 – universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevação das matrículas no ensino médio e 7 – melhoria da qualidade da educação básica.

A concepção da Base Nacional Comum assumida na elaboração desse documento, no entanto, não corresponde exatamente à ideia de estabelecimento de um currículo mínimo, uma vez que determina conteúdos e competências a serem atingidas em cada etapa/série por todos os estudantes, o que ultrapassa as noções legais anteriores.

O documento final da Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental, que foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, de acordo com o discurso oficial, resultou da análise e consolidação das propostas do próprio órgão central e das sugestões e revisões procedidas por diferentes entidades representantes dos educadores e da sociedade civil, e, de acordo com o discurso oficial, incorporou as críticas e sugestões apresentadas nos pareceres dos especialistas que foram convidados a se manifestar sobre a qualidade técnica do documento.

A parte referente à etapa do Ensino Médio foi destacada do restante do documento e seu processo de aprovação foi conduzido em separado. O parecer sobre a BNCC do ensino médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 4 de dezembro de 2018 e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) no

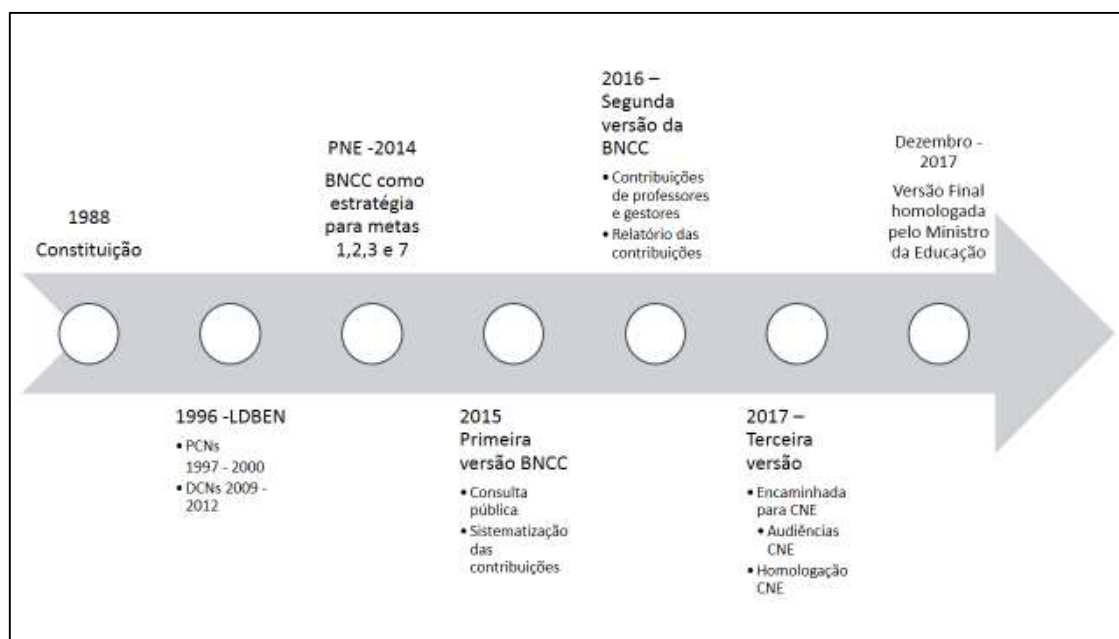
dia 14 do mesmo mês.

Em 17 de dezembro de 2018, foi publicada no Diário Oficial da União a Resolução nº 4, que “Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.”

A homologação do parecer, ocorrida em uma reunião do CNE em cuja pauta não constava essa indicação, culminou um processo em que não se observou a propalada participação da sociedade civil, nem tampouco a transparência que se espera na discussão de um documento tão importante. Cumpre destacar que tanto homologação do Parecer, quanto a publicação da Resolução, se deram à revelia das posições contrárias às disposições expressas nesse documento emitidas por pesquisadores universitários, associações de pesquisa e associações de profissionais da educação, entre outros organismos da sociedade civil.

O percurso de construção da Base para o ensino fundamental, ora em vigor, é apresentado na imagem a seguir:

Fig. 1 – Linha do tempo BNCC - Ensino Fundamental



Segundo o portal do MEC, no período aberto para consulta pública em 2016, a

base recebeu 12 milhões de contribuições², tendo sido realizadas mais de 700 reuniões sobre o tema. Além disso, nas audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2017, 235 documentos foram protocolados com contribuições à proposta da BNCC, sendo todos disponibilizados para consulta³. Dessa forma, consoante o discurso oficial, o texto foi legitimado pela ampla participação da sociedade.

É preciso destacar que, apesar das afirmações de que houve ampla participação da população, notadamente dos professores, na elaboração do documento, o fato é que quando este foi (re)discutido no Conselho Nacional de Educação (CNE), foram feitas substanciais modificações no texto. Assim, a versão final, que é em alguns momentos intrinsecamente contraditória, reflete posições de grupos conservadores que se tornaram dominantes no cenário político do momento pós-golpe⁴ no Brasil. Até mesmo as circunstâncias em torno da aprovação da BNCC no CNE são discutíveis, uma vez que os procedimentos não seguiram o protocolo e não foi feita, de fato, a discussão do documento, como revelam notícias divulgadas à época dos fatos.⁵

Nesse contexto, sublinhamos a tensão que se coloca entre o discurso da introdução ao documento e o conservadorismo que se fez presente na exclusão de algumas temáticas da versão homologada. O texto introdutório da BNCC corrobora os princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010), na busca da formação humana integral (art.9º da LDB) para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 9-12). O texto afirma que no Brasil a diversidade cultural e as desigualdades determinam currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede de ensino e instituição escolar, já que “as competências e diretrizes são comuns, porém os currículos são diversos” (BRASIL, 2017, p. 9), mas precisamos ficar alertas diante

² http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=34971:consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes&catid=211&Itemid=86

³ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>

⁴ Entendemos que o impedimento da Presidenta legitimamente eleita Dilma Rousseff caracterizou um golpe parlamentar, tendo em vista as circunstâncias do processo e os acordos políticos que garantiram a maioria dos votos favoráveis a essa decisão, bem como considerando seus desdobramentos políticos, que ameaçam a democracia brasileira.

⁵ Leia-se, por exemplo, a informação do site G1, que, embora alinhado ao governo, aponta a falta de debate: A discussão do texto final da BNCC:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada-em-conselho.ghtml>

desse discurso, pois, como ressalta Kristen Buras,

A propensão a determinadas formas de concessão – aquelas capazes de agradar às sensibilidades culturais dos grupos marginalizados, enquanto, ao mesmo tempo, direcionam essas sensibilidades em direções culturais dominantes – revela a emergência de uma estratégia cultural nova e potencialmente mais “bem-sucedida”, que pode ser chamada de “multiculturalismo direitista” (APPLE, BURAS *et al.*, 2008, p. 51)

Assumindo na introdução do documento um conjunto de valores que agrada aos grupos que defendem a educação de caráter crítico e emancipador, na perspectiva da justiça social, o documento trabalha para eliminar na superfície do texto as tensões que estão colocadas de forma relativamente velada na determinação das competências que todos os estudantes brasileiros *devem* desenvolver no ensino fundamental e, mais velada ainda, no tratamento de alguns temas. Não por acaso, foram objeto de disputas o ensino religioso e a sexualidade, esta última omitida do documento, com a alegação de que a exclusão foi motivada pelas controvérsias em torno de sua abordagem. Por exemplo, o objeto do conhecimento “corpo, gênero e sexualidade nas tradições religiosas”, que propunha como habilidade “discutir as distintas concepções de gênero e sexualidade segundo diferentes tradições religiosas e filosofias de vida” foi excluído e, em seu lugar, incluído o eixo “princípios e valores éticos” que estabelece como umas das habilidades “reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana”.⁶

Em flagrante contradição com o conteúdo da introdução ao documento, observamos que a exclusão da perspectiva plural diante da sexualidade, substituída pela afirmação do “respeito à vida” deixa entrever a dominância de grupos conservadores na disputa, sob a pressão de movimentos sociais alinhados à direita. Estes têm sido muito atuantes desde o período que antecedeu o golpe institucional perpetrado no Brasil, articulando diferentes formas de mobilização da “opinião pública” e têm exercido bastante influência nas políticas públicas pós-golpe. Tais movimentos se posicionam, por exemplo, contra o que chamam de “ideologia de gênero”, que, ao tratar o gênero como uma construção identitária de base sócio-histórico-cultural, “defenderia” a homossexualidade e o feminismo.

⁶ <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-ver-sao-final-da-base-curricular>

Assim, excluindo a discussão sobre sexualidade da BNCC, o “multiculturalismo direitista”, que tolera a pluralidade cultural dentro de estreitos limites, mais discursivos do que reais, mascara com o texto progressista apresentado na introdução, a perspectiva conservadora que permeia o documento. Percebe-se uma busca de consenso que se revela na superfície do texto, mas cria contradições e dilui a disputa entre saberes pela legitimação na Base.

Comparando as diferentes versões da BNCC com o documento final, pode-se perceber que na validação do texto pelo CNE, além da situação específica anteriormente apontada, foram reinseridas posições iniciais do Ministério da Educação que tinham sido reelaboradas nas versões anteriores.

Uma estratégia discursiva que podemos perceber no texto da BNCC é a falta de definição precisa para termos-chave empregados na BNCC, como, por exemplo, o conceito de “*aprendizagens essenciais que se expressam mediante competências e habilidades*”.

A nosso ver, uma vez que a BNCC deve ser complementada por uma parte diversificada na construção de currículos locais, para que em cada sistema e em cada escola se possa negociar qual conjunto de aprendizagens deverá ser incluído nessa parte diversificada do currículo, seria fundamental a clareza em torno dessa definição.

No documento da BNCC não encontramos uma clara definição sobre o que sejam *aprendizagens essenciais*. Buscando o sentido dessa expressão, encontramos afirmações dispersas sobre em que consistem tais aprendizagens, como a afirmação de que elas se traduzem em competências que os estudantes devem desenvolver “de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. (BNCC, p. 7)

Tampouco encontramos no documento indicações dos critérios usados pelas equipes de especialistas para definir quais seriam as *aprendizagens essenciais* para cada ano letivo. Podemos perceber que em cada componente curricular, a definição dos saberes necessários foi tratada de modo diverso. Uma vez que os arrazoados apresentados na introdução de cada área enunciam a concepção teórica do grupo responsável por sua elaboração, mas não os critérios para a definição das competências/habilidades, torna-se difícil compreender como os conjuntos de habilidades listados, muitas vezes de forma bastante longa e detalhada, poderiam se

interligar aos saberes locais.

Para que se pudesse pensar a articulação entre as *aprendizagens essenciais* que foram determinadas para todos os estudantes brasileiros e as aprendizagens contextuais/locais/diversificadas seria preciso compreender o sentido dessa expressão, bem como os critérios utilizados na seleção das habilidades e competências organizadas na Base por área, componente curricular e ano escolar.

No que concerne à concepção de *aprendizagens essenciais*, entendemos que os autores do documento podem ter optado por fugir ao debate em torno de termos empregados no desenho de currículos, tentando o consenso com o uso do termo aprendizagens, em lugar de conteúdos ou de habilidades, mas essa escolha levanta alguns problemas teóricos.

O primeiro deles é que, sendo a aprendizagem um movimento interno do sujeito, é contraditório que seja definida externamente em termos de competências que *devem* ser atingidas por todos os estudantes. Pela perspectiva sociointeracionista, não se pode falar em *aprendizagens iguais para todos*, considerando-se que cada sujeito, em seu contexto sócio histórico, produz hipóteses, negocia os sentidos do mundo e constrói sua aprendizagem na interação com outros sujeitos.

Uma segunda questão teórica é que o uso do termo traz ao centro os estudantes, parecendo aderir à abordagem metodológica conhecida como Ensino Centrado na Aprendizagem (*Learning Centered Teaching*), em que “/.../ as decisões são tomadas com referência específica ao tipo de aprendizado que se deseja, e as estratégias são escolhidas porque elas são mais propensas a apoiar esse tipo de aprendizado.” (SAROYAN, AMUNDSEN *et al.*, 2004)⁷

Por essa perspectiva, a opção pelo termo também não faz sentido, já que o ensino centrado na aprendizagem implica em decisões didáticas a serem realizadas pelos professores, mas não cabe à BNCC estabelecer o “como fazer” pedagógico.

Outro aspecto problemático no emprego do termo é que, conforme Weimer (2002, p. XVI), “A aprendizagem é uma abstração muito parecida com a ideia de conteúdo para um público que por sua cultura tende a gravitar em direção àquilo que

⁷ No original: “/.../ *learning-centered teaching means that decisions are made with specific reference to the kind of learning that is desired, and strategies are chosen because they are the most likely to support that kind of learning.*”

é teórico e abstrato”⁸, percebemos que a abordagem feita na Base corrobora essa afirmação. Ao tratar a aprendizagem como sinônimo de competência, deixa entrever uma perspectiva funcional da educação, ligada ao mercado de trabalho.

No que tange à noção de competência, a BNCC estabelece que a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação. Assim, associa como sinônimas expressões de caráter distinto. Enquanto a primeira está associada à Teoria do Capital Humano, de matiz neoliberal, a segunda vê a aprendizagem como um direito objetivo e os documentos legais que a empregam apresentam o que os estudantes têm direito a saber e desenvolver em cada etapa de ensino, para o acompanhamento e a avaliação da qualidade do ensino, mas há uma diferença substancial entre definir o que *todos devem saber* e o que *todos têm direito a saber*.

Na BNCC, a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir tais competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) “(BNCC, 2017, p. 8). Observamos que as competências elencadas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 8-10) são muito semelhantes às aquelas apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

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

⁸ No original: *Learning is an abstraction, and much like content, for an audience that by its culture tends to gravitate toward that which is theoretical and abstract /.../*

fortalecimento de ações que assegurem as *aprendizagens essenciais* definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13, grifo nosso)

Mais uma vez, percebemos a estratégia discursiva do documento, que usa um termo marcado por seu emprego na Teoria do Capital Humano, de matiz neoliberal, mas o associa a uma perspectiva progressista. Essa duplicidade gera uma ambiguidade que ajuda a diluir os argumentos em disputa.

Devemos considerar em nossa análise as críticas feitas por Arroyo (2013) sobre as consequências de uma educação que se conforma em competências que como se pode ver pelos verbos escolhidos, resultam no desenvolvimento de comportamentos. Significarão uma volta aos objetivos educacionais pautados em comportamentos observáveis? Qual o propósito de se persistir em um projeto educativo calcado no desenvolvimento de competências, noção ligada a um “saber fazer” operacional e à qualificação para o mercado de trabalho, numa perspectiva neoliberal?

Entendemos que, se “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”. (BRASIL, 2017, p. 7), como afirma o documento em análise, seria necessário rever a feição urbana e globalizada que marca sua elaboração. Isso porque etnocentrismo perceptível na definição de competências para um mercado de trabalho contradiz a proposta de incorporação dos saberes locais, na medida em que e desconsidera a desigualdade em termos de acesso aos bens culturais, além de aplainar a diversidade de manifestações que compõem o vasto repertório cultural nacional, notadamente no que diz respeito às tensões entre rural e urbano.

Nesse sentido, outro problema importante que identificamos é o fato de que a BNCC deve ser implementada pelos entes federados em todas as escolas do Brasil preferencialmente em 2019, e, num prazo máximo, até 2020, porém, embora o processo de construção dos currículos locais preveja a participação direta dos professores, há poucas informações disponíveis acerca da composição da parte diversificada do currículo, sobretudo no que diz respeito à articulação entre *aprendizagens essenciais* e conhecimentos locais.

Conforme destacamos, desde a Constituição promulgada em 1988, já existia a ideia de um currículo articulado em base comum e parte diversificada, que foi retomada na LDBEN.

No texto de apresentação à BNCC, o ministro da Educação, Mendonça Filho, afirma que:

Com ela, 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. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (BRASIL, 2017, p. 5)

Não encontramos, no entanto, nem na Resolução CNE/CP nº2/2017, nem no texto do documento, uma orientação clara sobre como essa articulação nacional/local será traduzida em um currículo. Observamos que, embora esteja prevista a assistência técnica e financeira do órgão central, bem como o acompanhamento pelo MEC, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), até a finalização do estudo de caso poucas ações concretas foram realizadas com respeito à mobilização da rede pública municipal da qual faz parte a escola investigada. Houve tão somente uma palestra no início do ano letivo e a participação no “Dia Nacional de Discussão da BNCC”, realizado no dia 6 de março de 2018, para cuja organização foi disponibilizado material padronizado que incluiu um informativo impresso, uma apresentação de slides pronta e vídeos explicativos⁹.

A Resolução anteriormente mencionada, que aprovou a versão final da BNCC, no artigo 7º esclarece a concepção curricular de parte diversificada como componente obrigatório e afirma que ela deve ser concebida, planejada, executada e avaliada, formando um todo integrado. As referências para a elaboração do currículo local são a própria BNCC e as diretrizes curriculares nacionais e na organização do documento devem ser atendidas as características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelo órgão deliberativo do município, que, no caso do município investigado, seria o Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo.

No Artigo 14 da mesma resolução, fica estabelecido que a BNCC no Ensino Fundamental está organizada nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, detalhando as competências específicas de cada área. Pode-se inferir que essa afirmação sinaliza que as redes de

⁹ Informações disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1-orientacoes-para-dia-d.pdf> e em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio/>

ensino, ao organizarem a parte diversificada, devem considerar esse desenho e estabelecer, também, competências e habilidades regionais específicas.

Para esclarecer as dúvidas acerca da BNCC, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, INEP, criou no site dedicado à Base um *link* intitulado “Perguntas Frequentes”. Nessa área do site, encontramos as seguintes explicações complementares acerca das concepções de currículo e base nacional, conforme compreendidos pelo órgão:

A Base é uma referência obrigatória, mas não é o currículo. Seu papel será justamente o de orientar a revisão e a elaboração dos currículos nos estados e nos municípios.

A Base estabelece os objetivos que se espera que os estudantes venham a atingir, enquanto o currículo define como alcançar esses objetivos. De maneira simples, é possível afirmar que a Base indica o destino aonde se quer chegar. O currículo traça o caminho.

As redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos, de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los a seus projetos pedagógicos.¹⁰

Ao longo do texto da BNCC e nos textos elaborados à guisa de esclarecimento pelo MEC/INEP, encontramos a menção ao currículo local em termos de “como fazer”.

Verificamos ainda no texto da BNCC a afirmação de que para a colocação em prática do currículo – o currículo em ação – serão necessárias decisões dos atores sociais envolvidos nas comunidades escolares, incluindo as famílias e a comunidade, para que seja feita a adequação à realidade local, considerando o contexto e as características dos alunos. Essas decisões estão ligadas às ações demandadas pelo processo de contextualização das competências definidas na BNCC, que dependem da participação ativa dos gestores das redes de ensino e de seu compromisso com a implementação do currículo local, entre as quais destacamos as seguintes:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas /.../
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc./.../
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos /.../ (BRASIL, 2017, p. 16-17, grifos nossos)

¹⁰ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/perguntas-frequentes>

Grifamos nos itens por nós destacados os elementos que enfatizam o aspecto que nos interessa nesse artigo, qual seja a necessidade de elaboração de currículos locais contextualizados.

Diante das questões que destacamos com relação ao processo de elaboração, aos pressupostos e aos conceitos enunciados ou omitidos na BNCC, compreendemos que a tarefa de construção de currículos locais será extremamente complexa e demandará conhecimentos técnicos e teóricos, assim como a agência dos atores sociais para que a contextualização seja feita de modo coerente e viável. Para entender como uma parte dos atores da construção do currículo do Município de São Gonçalo concebe alguns conceitos fundamentais da BNCC e seu impacto sobre a prática pedagógica local, desenhamos o estudo de caso cuja fase exploratória apresentaremos a seguir.

O ESTUDO DE CASO EXPLORATÓRIO: PROCEDIMENTOS E RESULTADOS

A pesquisa de natureza qualitativa cujos resultados preliminares apresentaremos nesse trabalho foi desenhada como um estudo de caso único (Yun, 2001) que investiga as concepções de um grupo de professoras sobre currículo e sobre o significado da parte diversificada da BNCC. Sendo um grupo específico, não temos o propósito de generalizar as conclusões obtidas, mas entendemos que os resultados obtidos, mesmo que limitados, podem contribuir para a análise crítica do processo de construção dos currículos locais, tanto no que se refere à comunicação com as comunidades escolares e à formação de grupos de trabalho locais, quanto em relação ao cronograma estabelecido, considerando-se a complexidade da tarefa.

A questão de estudo foi assim definida: Quais as concepções e os conhecimentos das professoras que participam do Grupo de Pesquisa Conversa de Professor acerca da BNCC e do papel da parte diversificada na construção do currículo local.

As proposições do estudo, já abordadas ao longo da seção anterior, são as seguintes:

- O empoderamento dos agentes sociais locais, fundado em conhecimentos sobre currículo e sobre a articulação entre a BNCC e o currículo local pode viabilizar as ações esperadas para a construção da parte diversificada do currículo, tais como a contextualização e organização dos conteúdos, através de metodologias multidisciplinares, propondo estratégias diversificadas para motivar e engajar os alunos (BRASIL, 2017, p. 14-16).
- É fundamental a ampla participação das comunidades escolares na construção de um currículo municipal fortemente ancorado no reconhecimento dos saberes e valores locais e no “compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 19).

O conjunto de documentos que constitui o *corpus* do estudo de caso distribui-se em diferentes gêneros textuais e inclui sínteses pessoais de documentos técnicos do Ministério da Educação brasileiro elaboradas pelos sujeitos da pesquisa; anotações das pesquisadoras no caderno de campo, registros em atas e anotações realizadas durante a observação participante; além das respostas dadas a um questionário de perguntas abertas e entrevistas. Estas últimas constituirão o foco de nossa análise no presente artigo.

Os critérios de análise foram pautados em três concepções estabelecidas pelo discurso oficial - *aprendizagens essenciais*, competências e habilidades e parte diversificada do currículo escolar – buscando mapear categorias recorrentes que nos permitam compreender as concepções das professoras acerca da BNCC e de seus impactos.

O campo da pesquisa é uma escola do município de São Gonçalo, que possui uma população estimada em um milhão de pessoas, apresentando um índice socioeconômico de pobreza em torno de 40% (quarenta) da população. Os sujeitos da pesquisa são dezesseis professoras que participam do grupo de pesquisa antes mencionado.

Elaboramos e aplicamos um questionário cujo objetivo era identificar o nível de conhecimento que os professores construíram sobre a BNCC, se haviam acompanhado sua elaboração, participado das reuniões realizadas, oferecido sugestões e lido textos informativos e documentos oficiais redigidos sob a

coordenação do MEC.

O questionário dividiu-se em duas partes. As seis primeiras perguntas, todas de respostas fechadas, buscaram caracterizar mais precisamente os sujeitos da pesquisa em relação a fatores como idade, sexo, experiência profissional em geral e na rede municipal de ensino e nível de escolaridade. A segunda parte do questionário, voltada para a geração de dados para a pesquisa no que concerne às concepções das professoras, apresentou oito perguntas, das quais três fechadas e cinco abertas.

O questionário foi distribuído a dezesseis professores da escola, que assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, consoante as orientações para a ética na pesquisa. Por fatores imprevistos, ocorridos na escola, apenas uma parte das professoras devolveu os questionários respondidos. Mesmo assim, decidimos levar a cabo a análise, entendendo que o silêncio também significa. Analisando esse fato tentamos compreendê-lo e chegamos a duas hipóteses para interpretá-lo, as quais foram confirmadas pelos resultados: (1) um sinal do desconhecimento dos sujeitos das fases preparatórias da BNCC, que pode ter gerado **tensão** diante de perguntas sobre um tema fora do seu domínio e levado à decisão, consciente ou não, de não preenchê-lo; (2) uma **resistência** em participar da elaboração de um currículo municipal, seja por descrença no processo, seja com relação à implantação do novo currículo, considerando-se a precariedade enfrentada na rede municipal de São Gonçalo.

As respostas dadas à pergunta número 1 - O que você sabe sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? - demonstraram que apenas uma professora tem conhecimento de que se trata de um documento normativo que estabelece as *aprendizagens essenciais* que o aluno tem o direito de aprender ao longo de sua vida escolar. Três sujeitos demonstraram ter uma noção incompleta da natureza do documento, enquanto os demais disseram que nada ou pouco sabiam sobre a BNCC.

A pergunta número 2, que indagava sobre a participação no processo de elaboração da Base, oferecia duas opções de respostas – sim ou não - e pedia, em caso de resposta afirmativa, informações sobre como se deu a participação do respondente no processo. Apenas três professoras assinalaram a opção sim. Elas afirmaram que estiveram em reuniões e debates na unidade escolar e na universidade ou assistiram a vídeos informativos. Nenhuma delas participou oferecendo sugestões. Chamou-nos à atenção o fato de duas professoras afirmarem desconhecer

completamente o processo de elaboração da Base.

Na pergunta sobre a leitura da/sobre a BNCC, somente uma professora afirmou ter lido o documento oficial e o guia de implementação da Base, duas professoras disseram ter lido textos explicativos, as demais não leram nada.

A terceira questão enfocou o conceito de *aprendizagens essenciais*. As respostas demonstram que as professoras não se apropriaram dos conceitos presentes na Resolução CNE/CP nº2/2017, porém três das respostas dadas se aproximam do conceito.

Sobre a parte diversificada do currículo as professoras possuem uma ideia aproximada da definição existente na BNCC, identificando que se trata dos conhecimentos regionais e locais que consideram a diversidade da cultura do aluno e a realidade da escola. Porém nenhuma das respostas relacionou a parte diversificada à BNCC e nem mesmo à participação dos professores no estabelecimento das *aprendizagens essenciais*, competências ou habilidades que irão compor, de forma integrada, o currículo municipal.

A última pergunta, mais pessoal, indagava se as professoras se considerariam preparadas para participar da construção do currículo do município. Metade das respondentes afirmou que não se considera pronta para participar do processo, porque precisa ler os documentos. A outra metade afirmou que se sente preparada e deseja ser convidada a participar.

A última pergunta focalizou o impacto da BNCC em suas atividades docentes. Com exceção de uma docente, o grupo respondeu afirmativamente, reconhecendo que, mudando o currículo, o trabalho que realiza com as turmas será alterado também, porém nem todas as professoras veem de forma positiva esse impacto. Uma das professoras, por exemplo, apontou de forma bastante crítica que a BNCC “virá para homogeneizar a educação” e que, como os sujeitos são diversos, entende que a formação do aluno pode ser prejudicada e o seu trabalho docente também. Outra professora ressaltou o impacto nos livros didáticos, manifestando preocupação quanto à padronização dessas obras. Uma terceira apontou que a forma como se dará o impacto “Dependerá do processo de discussão nos municípios”.

Destacamos a resposta de uma professora que não acredita que a BNCC impactará o cotidiano escolar, pois ela representa o pensamento de muitas de suas colegas diante das políticas públicas de educação: “Acho que não. Há tantas leis sobre

a educação que não interferem na dinâmica da escola, por isso acho que não vai impactar tanto. Essas leis estão tão distantes, tão longe de nós, que estou muito incrédula.”

Essa afirmação parece indicar também o motivo pelo qual algumas de suas colegas deixaram de responder o questionário que propusemos, indicando, por um lado, descrença nos processos de elaboração do currículo municipal e, de outro, nos impactos desse documento em seu cotidiano profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do estudo exploratório indicam que em São Gonçalo, município em que se insere nosso campo de pesquisa, como provavelmente ocorre em muitos outros municípios do país, o movimento de construção curricular a partir da BNCC ainda é muito incipiente.

Em São Gonçalo, esse processo foi iniciado a partir de março, com uma palestra para os gestores e orientadores pedagógicos do município, e, em seguida, foi realizado o “Dia D da BNCC”, proposto nacionalmente. Não houve ainda, no entanto, estudo contínuo e aprofundado do documento nas escolas. Portanto, os docentes do sistema municipal de ensino ainda não se apropriaram dos conhecimentos que lhes permitiriam uma participação mais qualitativa na busca do reafirmado compromisso da educação brasileira com a formação humana integral.

Entendemos que o diálogo amplo e fundamentado entre todos os atores do sistema municipal de ensino, assim como a adoção de uma postura crítica e propositiva diante das *aprendizagens essenciais* definidas para cada ano letivo e dos pressupostos apresentados na BNCC, serão essenciais para que as comunidades escolares possam participar efetivamente da construção da parte diversificada do currículo local.

Acreditamos que, se esse movimento de construção for desenvolvido de forma democrática e contar com a colaboração ativa e consciente dos professores das escolas públicas, pode funcionar como uma forma de resistência à padronização e burocratização dos currículos, oriunda da influência das perspectivas neoliberais que permeiam as mais recentes políticas públicas da educação brasileira, incluindo a padronização, os testes em larga escala e a privatização como estratégias.

Consideramos que é preciso situar-se às margens da Base, ou seja, posicionar-se fora das *aprendizagens essenciais* definidas na BNCC, para colocar o foco nos saberes locais como uma estratégia de resistência, lutando contra o reforço das desigualdades educacionais derivado da negação dos saberes locais, em nome da “igualdade” de acesso ao bens culturais. Não precisamos de igualdade, mas de equidade.

O discurso oficial afirma que se pretende, com a elaboração do currículo municipal definido a partir do local, considerando a participação e o protagonismo da comunidade escolar, alcançar um processo democrático de construção curricular. No entanto, o escasso tempo definido para a realização de todo esse processo dificilmente permitirá discussões densas e amplas.

Essa nos parece ser uma estratégia de esvaziamento das discussões, já que, premidos pelo tempo, os gestores poderão tender a acelerar a conclusão do processo e a implementação do currículo. Outro risco é que assessorias educacionais com fins lucrativos e editoras de livros didáticos, que já se organizaram para participar desse momento, vendam pacotes curriculares prontos, amputando toda a discussão.

Tendo em vista a maneira pouco transparente que caracterizou a definição do documento final da BNCC e o curto prazo para a implementação dos currículos locais, entendemos que o desenrolar do processo pode não garantir os princípios que são afirmados no documento oficial. Esse é um risco iminente, sobretudo se considerarmos que a parte diversificada dos currículos deve complementar e enriquecer a BNCC.

Resta-nos a esperança de mobilização e empoderamento dos agentes sociais locais para viabilizar as ações esperadas, tais como a contextualização e organização dos conteúdos, através de metodologias multidisciplinares, propondo estratégias diversificadas para motivar e engajar os alunos (BRASIL, 2017, p. 14-16). Essa seria uma importante forma de resistência à padronização curricular que pode reafirmar as desigualdades educacionais no país.

Esse movimento não será fácil, mas acreditamos que os atores sociais devem assumir a cena e, para isso vai ser importante um esforço coletivo para estudar o documento, suas pressuposições, concepções e fragilidades. Nesse sentido, a mobilização de grupos de trabalho que articulem escola e comunidade, independentes das ações dos gestores municipais e estaduais, é uma estratégia importante para a

compreensão da BNCC e a discussão dos currículos locais.

Considerando que, para resistir, é fundamental que os sujeitos que permaneceram às margens durante o processo de elaboração da BNCC se posicionem, o Grupo de Pesquisa Conversa de Professor projetou para 2017 um ciclo de estudos sobre a BNCC para o ensino fundamental, cuja meta era preparar tecnicamente os participantes para a elaboração da parte diversificada do currículo do Município de São Gonçalo e do CIEP 250¹¹. Assim, buscamos colaborar para a construção de currículos centrados nos saberes locais, para além da padronização imposta no documento oficial.

REFERÊNCIAS

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

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Presidência da República. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996].

_____. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

_____. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2013].

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014].

_____. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2017.

¹¹ Devido à greve docente deflagrada no município em 2018, devido às más condições de trabalho e aos baixos salários, não foi possível cumprir todo o cronograma proposto e algumas discussões ficaram prejudicadas.

LINHARES, S. F. C. **A Escola e Seus Profissionais**: Tradições e Contradições. 2. ed. Rio de Janeiro: AGIR, 1986.

SAROYAN, A.; AMUNDSEN, C. *et al.* Learning Centered Teaching. In: **Rethinking Teaching in Higher Education: From a Course Design Workshop to a Faculty Development Framework**. Sterling - Virginia: Stylus Publishing, 2004.

UN_HABITAT. **The Challenge of Slums**: Global Report on Human Settlements. Revised edition. UNESCO/Earthscan: London and Sterling, 2010. Recuperado em: https://unhabitat.org/wp-content/uploads/2003/07/GRHS_2003_Chapter_01_Revised_2010.pdf Acesso em: 8 abr. 2018.

WEIMER, M. **Learner-Centered Teaching**: Five Key Changes to Practice. San Francisco: Jossey-Bass Company, 2002.

WENGER, E. **Communities of Practice**: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Sobre as autoras

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

Doutora em Letras (FL - UFRJ, 2002) com Pós-Doutorado em Letras Modernas (FFLCH-USP, 2017). Atua como Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e membro do corpo docente do Mestrado Profissional em Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da FFP/UERJ. É membro do Grupo de Pesquisa Linguagem & Sociedade (FFP/UERJ-CNPq) e líder do Grupo de Pesquisa UERJ/SECMS/CIEP250 *Conversa de professor: construindo relações entre teoria e metodologia numa comunidade de prática*. Atua principalmente nos seguintes temas: leitura e formação de leitores, letramentos numa perspectiva sociocultural, formação de professores e desigualdades sociais.

Lúcia Helena Abreu Eletério

Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1982). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, atuando

principalmente no tema ascensão social. Exerceu o Magistério Público na Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro. Atuou como Superintendente na Secretaria de Educação do Município de São Gonçalo (RJ) e como Diretora do Departamento de Apoio ao Secretário de Educação do Município de Niterói (RJ). Atualmente, participa do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas - GRUPPE, da Universidade Federal Fluminense e é líder do Grupo de Pesquisa UERJ/SECMS/CIEP250 *Conversa de professor: construindo relações entre teoria e metodologia numa comunidade de prática*.