

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ
A PARTIR DA BNCC: A PADRONIZAÇÃO DE APRENDIZAGENS E O
CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS**

ANGELA MARIA BEDIN

Francisco Beltrão-PR
2021

ANGELA MARIA BEDIN

**A REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ
A PARTIR DA BNCC: A PADRONIZAÇÃO DE APRENDIZAGENS E O
CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado –, área de concentração: Educação, linha de pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antônio

Francisco Beltrão-PR
2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Bedin, Angela Maria

A reformulação do currículo escolar no estado do Paraná a partir da BNCC: a padronização de aprendizagens e o currículo por competências / Angela Maria Bedin; orientador Clésio Acilino Antônio. -- Francisco Beltrão, 2021.
174 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Currículo escolar . I. Antônio, Clésio Acilino , orient. II. Título.



FOLHA DE APROVAÇÃO

ANGELA MARIA BEDIN

TÍTULO DO TRABALHO: *A REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ A PARTIR DA BNCC: A PADRONIZAÇÃO DE APRENDIZAGENS E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



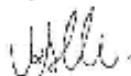
Clésio Acilino Antonio
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Noeli Gemelli Roali
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Chapecó)



Sueli Ribeiro Comar
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Vanice Schossler Sbardelotto
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Francisco Beltrão, 31 de maio de 2021

Ao meu pai, que durante a luta pela sua vida e recuperação não deixou que eu desistisse deste sonho que é antes dele do que meu.

À minha mãe, que me trouxe a este mundo e desde então me ensina diariamente sobre simplicidade e empatia.

Ao *nôno* Arlindo (*in memoriam*), por todo o amor que dedicou a mim desde quando eu nasci até o último dia em que viveu, o que faz com ele esteja em todas as melhores lembranças de minha infância.

Ao meu marido, que me apoia incondicionalmente em todos os meus projetos e sonhos.

Às pessoas que defendem a escola pública e de interesse público e se dedicam a fazer dela um lugar melhor por meio da pesquisa, da docência ou com as duas de mãos dadas, mesmo diante de uma desvalorização sem precedentes de tudo que se convencionou chamar de ciências humanas.

AGRADECIMENTOS

Depois de pensar bastante a quem eu deveria agradecer primeiro, resolvi contar uma história... Vivia Angela em seu mundo perfeito, organizado, onde tudo corria mais ou menos como ela sempre planejava, acostumada pelo seu *nôno*, desde que aprendeu a resmungar, ela sempre dizia a última palavra e fazia de tudo para que seus desejos fossem realizados. Um dia, pouco antes de concluir a faculdade, Angela resolveu que ia fazer mestrado, mas colocou na cabeça que não queria mais ir a Pato Branco nem continuar estudando na mesma área, Letras, mas em uma vizinha muito próxima, que ela acreditava que ajudaria muito em sua profissão: professora. Angela estudou e fez as provas da seleção, resultado: aprovada no curso de mestrado em Educação na UNIOESTE de Francisco Beltrão. O ano seguinte a tudo isso, 2019, foi perfeito para a Angela, ela fez várias amigas e amigos novos, conheceu Clésio – seu orientador calmo e muito sábio, que fez ela se encantar com a pesquisa de currículo – conheceu professores, cursou disciplinas muito legais, outras nem tanto, mas como ela mesma diz: sempre há uma lição que se leva! Outra reviravolta foi que Angela saiu da casa de seus pais e foi viver com o seu amor da adolescência, o Fernando.

Tudo andava perfeitamente na vida de Angela. Ela organizou seus estudos, conseguiu um emprego de professora na escola que tanto gostava no município vizinho e arrumou sua casa junto com seu pai e seu futuro marido do jeito que ela sonhou. Sim, Angela também resolveu que ia casar e já estava organizando tudo. Mas aí a vida resolveu mostrar para ela que as coisas nem sempre acontecem como se deseja, que nem tudo pode ser planejado, executado, resolvido e organizado com um pouco de teimosia e dedicação. No dia 21 de novembro de 2019, Angela recebeu uma ligação que mudaria a vida dela para sempre, pois o seu pilar principal tinha quebrado – sim, quebrado a coluna de fato –, como ela pressentiu quando ouviu uma voz no telefone que dizia que seu pai tinha se machucado ajudando alguém a trocar um telhado. Como sempre, ajudando alguém... Ver o pai na UTI e não poder fazer absolutamente nada além de rezar fez Angela desmoronar, não que ela não tivesse fé antes, mas agora isso era tudo o que lhe restava, porque ela estava imóvel e sentindo-se como uma casa com suas vigas rachadas e seu telhado descoberto na tempestade. Mas, mesmo destruída por dentro, Angela precisava parecer forte para dar apoio a seu pai, sua mãe e seus irmãos. Ela pensava: “dizem que sou parecida com meu pai, então vou fazer o que ele faria se fosse eu ali naquele leito”. Esse era o pensamento que fazia Angela levantar todos os dias, mesmo sem ter dormido minuto algum, para ir ver seu pai no hospital e depois para

ficar com ele em um quarto de recuperação. Quando ela chegava lá, um ar pesado e quente entrava nos pulmões e a alegria de ver o pai se misturava com o medo de perdê-lo. Quando o médico falava que os movimentos das pernas do pai não correspondiam aos estímulos, Angela só pensava que queria ele vivo de qualquer jeito e percebia que as pernas eram o menor dos problemas diante de uma cabeça cheia de coágulos de sangue mortais.

Os dias foram passando e quanto mais Angela rezava, mais o pai melhorava. Até que, certo momento, ele começou a dizer coisas confusas, falar de um passado que ela não conhecia, além de estar diante de uma pessoa, mas enxergar outra. Mesmo assim, ela ficava feliz, apesar do medo de que aquela confusão mental ficasse ali para sempre. Os meses que seguiram foram de muita luta, choro e dor ao ver o sofrimento do pai quando começava a sair da confusão cerebral e notava que suas pernas não lhe obedeciam mais. Foi aí que Angela percebeu que a recuperação de seu pai e a volta do sorriso no rosto dele se tornara seu objetivo de vida. Foram muitas idas e vindas ao hospital, infecções graves e recorrentes, recaídas, revolta, dor e quase tudo o que de pior pode acontecer a um ser humano. Então, Angela resolveu que abandonaria o mestrado, já era março e ela não havia escrito sequer uma linha de sua dissertação, mal sabia o que pesquisar e não tinha mais forças para pensar nisso, sua mente estava exausta e o ar ainda era quente e pesado demais para ela suportar mais essa carga. Só que um dia, durante as viagens mentais que seu pai fazia, ele contou a ela, como se fosse a uma estranha, que ele tinha uma filha que estava estudando mestrado, que ela era dedicada e que ia ser professora doutora, como ele havia sonhado, que ela sempre fora muito amada e que o pai dele foi quem tratou de mimar a menina e fazer dela forte e decidida, teimosa até demais.

A partir desse momento, tudo mudou na cabeça de Angela. Ela percebeu que seu pai não tinha desistido de nada, tampouco da vida – mesmo diante das dificuldades que passara a vida inteira e principalmente agora –, e que ela não podia desistir do mestrado, um sonho que era deles. Era abril, seu pai estava melhorando aos poucos, e Angela marcou uma conversa com seu orientador. Era incrível como aquela voz calma e sábia dava a confiança que ela precisava para seguir em frente, e assim decidiram, depois do choro e de um longo desabafo, que ela não desistiria do mestrado. A escrita começou atravessada por idas aos exames, à fisioterapia, ao médico e, também, com os cuidados em casa. Angela percebeu que o ritmo não era o mesmo de antes, com tempo controlado, planejado, com tudo sempre adiantado, mas era o tempo do possível, era um

tempo precioso e que tinha um sabor diferente para ela porque era resultado de uma mudança de vida e de pensamento, a qual ela achou que nunca iria conseguir enfrentar.

Quando o pai começava a melhorar, após meses de hospital e acamado em casa, a pandemia de Covid-19 – que até então era só notícia na TV – se alastrou, e o isolamento social – que já vinha acontecendo desde novembro de 2019 – se prolongou por todo o ano de 2020 e agora 2021. Foram meses de choro, medo, ansiedade, pânico de ter alguém da família contaminado e hospitalizado novamente, principalmente o pai que ainda estava bastante frágil. Mesmo assim, Angela percebia que Deus lhe dava a força que precisava, e seu marido (sim, casamos em um dia de janeiro no cartório, logo depois de chegar do hospital) a apoiava incondicionalmente e era o seu alento nos cuidados com o pai e com ela mesma. Muitas outras pessoas ajudavam com ligações, mensagens, com doações, orações e tudo mais que podiam; outras faziam de tudo para piorar a situação de seu pai, mas mesmo assim Angela percebeu que era preciso passar por essa experimentação da maldade humana para que pudesse sair dessa ainda mais forte.

E assim foi... Por isso, agradeço a mim, em primeiro lugar, por ter conseguido chegar até aqui! Graças a Deus, à minha família e ao meu orientador tive forças para escrever esta dissertação e, daqui em diante, continuarei cuidando da reabilitação de meu pai e acreditando na pesquisa e na docência, mesmo em tempos tão difíceis de precarização e desmoralização do ser professora – aspectos que, às vezes, me fazem repensar o caminho a seguir. Ressalto, ainda, que não citei aqui todos os nomes das pessoas que preciso agradecer, pois a lista seria imensa; mas todos que ajudaram de diferentes formas a mim, meu pai e toda a minha família nessa caminhada, eu lembro e agradeço profundamente... sintam-se abraçados e saibam que podem contar comigo e com as minhas orações.

Em tempo, agradeço também aos membros da banca que aceitaram avaliar e contribuir com esta pesquisa desde a qualificação, e digo que a história acima não tem o intuito de justificar alguma fraqueza, ausência ou problema que possa ter no texto, mas é um agradecimento e um relato profundo que quero deixar registrado neste documento, é a história que está no plano de fundo desta dissertação. Nesse aspecto, não poderia deixar de agradecer à Mara, minha amiga, que além da amizade tão doce, foi quem me mostrou que escrever o que estou sentindo me ajuda a seguir em frente e, também, que usar sempre o impessoal em uma escrita atravessada por tantos sentimentos é impossível, pois a minha escrita sou eu e eu sou ela, e é por causa disso que deixei aqui um pouco de minha vida.

RESUMO

BEDIN, Angela Maria. **A reformulação do currículo escolar no estado do Paraná a partir da BNCC: a padronização de aprendizagens e o currículo por competências.** 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa “Sociedade, Conhecimento e Educação” e foi desenvolvida com o apoio dos estudos e participação no Grupo de Pesquisa “Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas” (RETLEE). Esta pesquisa é uma análise das políticas de currículo nacional e do estado do Paraná, construídas a partir da reforma curricular iniciada com a aprovação de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo é compreender qual é o caminho traçado por essas reformas para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil e no Paraná. O método utilizado foi a análise documental das políticas de currículo nacionais e estaduais e também de documentos complementares como leis, deliberações, resoluções, instruções normativas etc. O estudo desses documentos foi realizado com base nos conceitos e procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD). Além disso, o entendimento acerca das dinâmicas que envolvem a elaboração, implementação e reinterpretação de políticas educacionais teve como base a abordagem do Ciclo de Políticas. Por meio desta pesquisa, constatou-se que a padronização de aprendizagens e a organização do currículo e do ensino por competências são apresentadas como soluções para melhoria da qualidade da educação e promoção da igualdade. No entanto, isso está permeado por contradições e problemas como: a ausência de um debate sobre a desigualdade social e econômica e seus reflexos no acesso ao conhecimento; a negação do caráter político, histórico e social do currículo e dos processos de ensino e aprendizagem; a centralização curricular e a busca pela homogeneização dos sujeitos a despeito da gestão e do ensino democráticos; a vinculação da padronização com as tecnologias de controle, regulação e burocratização das práticas escolares e com as políticas de avaliação, comparação e ranqueamento de escolas, turmas, alunos e professores; o esvaziamento da importância e da centralidade do conhecimento no currículo e no ensino pelo foco no treinamento de habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais mensuráveis para o desenvolvimento do sujeito competente e adaptável às mudanças trazidas pelo neoliberalismo crescente e a extinção de políticas sociais para a redução da desigualdade socioeconômica. Diante disso, chegou-se à conclusão de que essas políticas curriculares têm pouca ou nenhuma capacidade de contribuir com a melhoria da qualidade da educação. Isso porque elas apostam em um modelo de currículo que não auxilia no enfrentamento das desigualdades de acesso ao conhecimento e na luta pela democratização do ensino e da escola pública. Além disso, essas políticas desmobilizam os professores ao imporem, sem debate, mudanças não só no currículo, mas também na gestão, na avaliação e na formação, as quais são e precisam ser reinterpretadas pelos sujeitos, a fim de que se tornem alvo de resistência e futura obsolescência. Por fim, constatou-se que tais políticas não representam instrumentos para mudanças qualitativas do processo de ensino e aprendizagem e são somente mais um instrumento para culpar professor e aluno pelo fracasso escolar.

Palavras-chave: Currículo. BNCC. Referencial Curricular do Paraná. Padronização de aprendizagens. Competências e habilidades.

ABSTRACT

BEDIN, Angela Maria. **The reformulation of the school curriculum in the state of Paraná based on the BNCC: the standardization of learning and the curriculum by competencies.** 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

This master's dissertation is part of the research line "Sociedade, Conhecimento e Educação" and was developed with the support of studies and participation in the Research Group "Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas" (RETLEE). This research is an analysis of the national curriculum policies and the state of Paraná built from the curricular reform initiated with the approval of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). The objective is to understand the path traced by these reforms to improve the quality of basic education in Brazil and Paraná. The method used was the documentary analysis of national and state curriculum policies and also of complementary documents such as laws, deliberations, resolutions, normative instructions and others. The study of these documents was based on the concepts and procedures of Textual Discursive Analysis (ATD). In addition, the understanding of the dynamics that involve the elaboration, implementation and reinterpretation of educational policies was based on the Policy Cycle approach. Through the research it was found that the standardization of learning and the organization of the curriculum and teaching by competencies are presented as solutions for improving the quality of education and promoting equality, however this is permeated by contradictions and problems such as: the absence a debate on social and economic inequality and its effects on access to knowledge; the denial of the political, historical and social character of the curriculum and of the teaching and learning processes; curricular centralization and the search for the homogenization of subjects in spite of democratic management and teaching; the linking of standardization with the technologies of control, regulation and bureaucratization of school practices and also with the policies of evaluation, comparison and ranking of schools, classes, students and teachers; the emptying of the importance and centrality of knowledge in the curriculum and teaching by focusing on training practical, cognitive and socioemotional skills that are measurable for the development of the competent and adaptable subject to the changes brought about by the growing neoliberalism and the extinction of social policies to reduce the socioeconomic inequality. It is concluded that these curricular policies have little or no capacity to contribute to improving the quality of education. This is because they are betting on a curriculum model that does not help in tackling inequalities in access to knowledge and in the struggle for the democratization of teaching and the public school. In addition, these policies demobilize teachers by imposing, without debate, changes not only in the curriculum, but in management, assessment, training, which are and need to be reinterpreted by the subjects, so that they become the target of resistance and future obsolescence, because it is concluded that they do not represent instruments for qualitative changes in the teaching and learning process and are just another instrument to blame teacher and student for school failure.

Keywords: Curriculum. BNCC. Referencial Curricular do Paraná. Standardization of learning. Competencies and skills.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma da BNCC etapa da Educação Infantil	97
Figura 2 – Fluxograma da BNCC etapa do Ensino Fundamental	97
Figura 3 – Detalhamento dos códigos alfanuméricos das habilidades da BNCC	98
Figura 4 – Sequência de imagens da consulta pública on-line sobre o Referencial Curricular do Paraná em Ação	114
Figura 5 – Fluxograma do Referencial Curricular do Paraná – etapa da Educação Infantil	119
Figura 6 – Fluxograma do Referencial Curricular do Paraná – etapa Ensino Fundamental	119
Figura 7 – Códigos dos objetivos de aprendizagem/habilidades do RCPR	123
Figura 8 – Organização estrutural do CREP	126
Figura 9 – Sequência de imagens da organização dos códigos no CREP.....	127
Figura 10 – Detalhamento da relação dos códigos do CREP e do RCPR com os da BNCC	140
Figura 11 – Estrutura das habilidades na BNCC e nos demais currículos	147

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Relação de documentos para a política curricular do Paraná de 1987 até 2020 55

Quadro II – Trechos das políticas curriculares BNCC, RCPR e CREP que compõem a linguagem do aprendizado com foco no “sujeito da aprendizagem” 137

LISTA DE SIGLAS

- APP-Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
- ATD – Análise Textual Discursiva
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- Covid-19 – Doença do Coronavírus 2019 (*Coronavirus Disease 2019*)
- CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense
- DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EUA – Estados Unidos da América
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
- MBNC – Movimento pela Base Nacional Comum
- MEC – Ministério da Educação
- MNLS – *Mobilization for the National Learning Standards*
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*Programme for International Student Assessment*)
- PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROBNCC – Programa Nacional de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe

PSD – Partido Social Democrático

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RCO – Registro de Classe On-line

RCPR – Referencial Curricular do Paraná

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Paraná

SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE – Quadro comparativo dos principais aspectos conceituais e estruturais das três versões da BNCC	173
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 REFORMAS NEOLIBERAIS DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL: INTER-RELAÇÕES PARA A POLÍTICA CURRICULAR DO PARANÁ	28
1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PRINCÍPIOS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: DO CAMPO ECONÔMICO PARA A REFORMA DA EDUCAÇÃO	28
1.2 UM PANORAMA DE TRANSFORMAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL: O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA PARA AS REFORMAS CURRICULARES	33
1.3 O CURRÍCULO NA AGENDA POLÍTICA NACIONAL PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE APRENDIZAGENS E DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO..	41
1.4 ASPECTOS SOBRE A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS CURRICULARES ESPECÍFICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS DA EDUCAÇÃO.....	51
2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS PILARES DA REFORMA CURRICULAR NO BRASIL: A PADRONIZAÇÃO DE CURRÍCULOS POR MEIO DE COMPETÊNCIAS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE	61
2.1 ASPECTOS SOBRE OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DO TEXTO DA BNCC: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR	62
2.1.1 A atuação de agentes privados e a verticalização no processo de elaboração da BNCC	68
2.1.2 A BNCC e os princípios democráticos: contradições no processo de produção da política curricular.....	74
2.2 BNCC: A PADRONIZAÇÃO DO CURRÍCULO COMO CAMINHO PARA A IGUALDADE DE APRENDIZAGENS	79
2.2.1 A BNCC e a padronização dos currículos: um projeto de homogeneização da cultura e das subjetividades?	88
2.3 AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA BNCC: ASPECTOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DOS CONTEÚDOS PARA A PADRONIZAÇÃO.....	96
3 A PADRONIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E A INSERÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NO CURRÍCULO DO ESTADO DO PARANÁ A PARTIR DA BNCC.....	109
3.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO CURRÍCULO ESTADUAL: O PROCESSO DE REINTERPRETAÇÃO DA BNCC	109

3.2 ASPECTOS ESTRUTURAIS E CONCEITUAIS DA POLÍTICA CURRICULAR ATUAL DO ESTADO DO PARANÁ	118
3.2.1 O Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações	118
3.2.2 O Currículo da Rede Estadual Paranaense	125
3.3 RELAÇÕES ENTRE A BNCC E O CURRÍCULO DO ESTADO DO PARANÁ: ASPECTOS FUNDAMENTAIS DAS POLÍTICAS PARA A PADRONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS	131
3.3.1 Linguagem curricular: o currículo neutro e a linguagem individualista do “sujeito da aprendizagem”	133
3.3.2 Códigos alfanuméricos: operadores técnicos globais de implementação curricular.....	140
3.3.3 Conceitos estruturantes do currículo nacional e paranaense: as competências e habilidades.....	145
3.3.4 Finalidade educativa/formativa na política curricular	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE	173

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, intensificou-se muito o número dos debates a respeito da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas brasileiras. A principal problemática destacada pelos discursos em torno do assunto é o baixo desempenho dos alunos em testes de aptidões básicas como leitura, escrita e noções de cálculo. Além disso, outros fatores, como a falta de formação adequada para os professores, baixos salários e condições estruturais precárias nas escolas, também são apontados, ainda que de forma menos expressiva, como algumas das causas da ausente ou insuficiente qualidade almejada.

Com isso, no campo das políticas públicas, são implementadas ações que buscam essa melhoria da qualidade da educação ou a conquista de uma educação de qualidade para o sistema de educação no Brasil. Nesse contexto, é preciso questionar qualidade da educação ou educação de qualidade enquanto significantes presentes em vários discursos, porém com significados diversos. Educação de qualidade na visão do gestor tem o mesmo significado para o professor? Para o aluno? Para os pais dos alunos? Ou para os legisladores de políticas públicas? Diante disso, é interessante refletir sobre o que significa qualidade da educação ou o que seria de fato uma educação de qualidade, tendo em vista que esse é o argumento que sustenta as reformas da educação e que constrói um consenso em torno da necessidade de algum tipo mudança, sendo, portanto, um elo até mesmo entre posições divergentes sobre o que seria essa tal educação de qualidade. É nesse viés que se dão as disputas e negociações pela hegemonia do significado de qualidade, o que, posteriormente, é incorporado nos textos das políticas educacionais e nas ações educativas.

No contexto da reforma da educação na América Latina, foram realizados investimentos e ações com base nesses discursos pela melhoria da qualidade da educação, haja vista o baixo desempenho dos alunos das escolas públicas desses países em relação a outras regiões do mundo. Foram criados programas de financiamento, sistemas avaliativos, programas para elaboração de livros didáticos, reformas curriculares, entre outras ações. No Brasil, por exemplo, desde a década de 1990, são criados e reformulados sistemas avaliativos, modelos de concessão de financiamento para a educação, currículos e diretrizes em busca do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem escolar. Muitos estudos críticos apontam que é preciso estar atento a

esses discursos presentes na agenda política para a promoção da qualidade da educação, porque em muitos casos a qualidade se torna somente sinônimo de desempenho e de performance em testes avaliativos internacionais e padronizados ou até mesmo de um modelo de sociabilidade desejável.

Recentemente, o Brasil empreendeu uma reforma curricular de grande importância. Em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento extenso e de caráter obrigatório que determina as diretrizes para os currículos da educação básica em todo o país, traçando as aprendizagens básicas para padronização do ensino. Além disso, esse documento prevê o alinhamento de políticas de formação inicial e continuada, avaliação de aprendizagens, financiamentos e materiais didáticos com a Base. Nessa primeira versão da BNCC, foram inseridas somente as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, uma vez que a BNCC com a parte do Ensino Médio foi aprovada somente em fins de 2018, contendo as mudanças trazidas pela Lei n.º 13.415/2017, a qual, entre outras modificações, dispõe sobre a mudança de carga horária, a inserção de itinerários formativos opcionais na formação e a vinculação com o ensino técnico-profissional, de modo que as duas únicas disciplinas obrigatórias ao longo de toda a etapa são somente Matemática e Língua Portuguesa.

A partir dos conteúdos mínimos e normatizações da BNCC, os estados estão desenvolvendo os seus referenciais e diretrizes curriculares para que também as escolas reformulem suas propostas pedagógicas curriculares, tendo como orientação as novas políticas nacionais e estaduais. No Paraná, logo após a aprovação da BNCC em 2017, iniciou-se a formulação do Referencial Curricular do Paraná (RCPR), aprovado no ano de 2018, tornando o estado o primeiro a reformular as políticas curriculares de acordo com a BNCC. Esse documento estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem a serem alcançados nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental¹ em cada

¹ É importante relembrar aqui que em 2018, quando foi aprovado o Referencial Curricular do Paraná, o Brasil tinha uma base nacional curricular somente com as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. No início deste ano, a SEED publicou uma versão preliminar do Referencial Curricular do Paraná do Novo Ensino Médio, que esteve disponível para consulta pública do dia 03/02/2021 ao dia 28/02/2021, a fim de atender às políticas específicas para essa etapa do ensino, de acordo com a BNCC do Ensino Médio, aprovada em fins de 2018, e com a lei do “Novo Ensino Médio” de 2017. Como se trata de uma divulgação recente e de um documento que ainda não é oficial e está em processo de construção e modificações, ele não será analisado na presente pesquisa. Mais informações podem ser encontradas em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1681>. Acesso em: 18 fev. 2021.

componente curricular. No início do ano de 2020, foi divulgado um documento que complementa o RCPR, o chamado Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), que está sendo implementado nas escolas por meio de formações continuadas, da reformulação das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) e da inserção no sistema de registro de classe.

Apesar do aparente esforço para a melhoria da qualidade da educação, muitas pesquisas e manifestações públicas de entidades e pesquisadores² criticam essas reformas e apontam que a BNCC promove um alinhamento com as políticas de avaliação, focando nas habilidades e competências exigidas nesses testes avaliativos, a fim de aumentar o desempenho nesses *rankings* e de promover uma padronização do ensino, em prejuízo dos conteúdos ensinados, do processo complexo de ensino, da aprendizagem – que envolve muito mais do que um traçado de competências e habilidades verificáveis – e das diferenças regionais e locais. Além disso, critica-se a padronização curricular pela subtração da autonomia dos estados e da comunidade escolar na formulação de suas propostas curriculares, suprimindo essas singularidades locais e regionais que envolvem o respeito à cultura e à identidade de professores, de alunos e da comunidade escolar em geral.

Com base nisso e em percepções sobre o estreitamento curricular na prática docente da disciplina de Língua Portuguesa – principalmente devido à ênfase excessiva no trabalho com a leitura e a interpretação de textos, por meio de questões de avaliações externas de larga escala, em detrimento da escrita, da oralidade e do ensino da literatura, que também são fundamentais para a formação –, surge o interesse em pesquisar as reformas curriculares atuais, a fim de compreender como se deu esse processo, quais são as mudanças, os objetivos formativos e os aspectos teóricos e conceituais que sustentam a BNCC, o RCPR e o CREP. Além disso, no caso do Paraná, onde ao longo das últimas décadas as políticas curriculares se caracterizaram pela presença de teorias críticas em seu embasamento, torna-se relevante analisar o impacto de uma política

² Ver manifestos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e da Associação Brasileira de Currículo – AbdC, disponíveis em:
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc-emago2018final.pdf>
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf>
Ver livro com exposições de motivos contrários à BNCC da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação – ANPAE: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>

curricular como a BNCC, que por ser obrigatória, acaba limitando a autonomia dos estados e, também, aposta na padronização, no ensino por competências e na vinculação com a avaliação.

Para a realização deste estudo, optou-se por uma pesquisa exploratória, de análise teórica-documental e de caráter qualitativo acerca das políticas de currículo mencionadas. Considerando que

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. [...] Os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49)

É importante destacar que serão analisados e problematizados os processos que constituem atualmente a política curricular no estado do Paraná (RCPR e CREP) e sua relação com o currículo nacional (BNCC), compreendendo que

[...] a análise deve ser densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Consideramos que deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido. (ANDRÉ, 2001, p. 59)

O *corpus* da pesquisa é constituído pelos documentos oficiais que estabelecem as políticas curriculares atuais no Brasil e no estado do Paraná – a BNCC, o RCPR e o CREP, além de deliberações, normativas, pareceres, entre outros documentos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Secretária de Educação do Estado do Paraná (SEED) ou pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Nesse sentido, compreende-se que esses documentos, para além de suas materialidades, também trazem consigo uma história, concepções, visões e projetos políticos e sociais, os quais se encontram situados em um determinado tempo e espaço, o que os torna uma fonte rica para as pesquisas em educação.

A metodologia escolhida para a análise desses documentos é a que se acredita que esteja mais próxima dos objetivos e das ideias que embasam esta pesquisa, a saber a Análise Textual Discursiva (ATD). Tal método analítico reúne contribuições de duas precursoras, a Análise do Discurso e a Análise de Conteúdo, e propõe-se a incorporar algumas fragmentações e polarizações presentes em tais áreas por meio de um

movimento dialético (MEDEIROS; AMORIM, 2017). Nesse sentido, a análise tem como foco a descrição do objeto, pois é baseado nele que são construídas as categorias e interpretações teóricas, reunindo a premissa da Análise de Conteúdo de partir do objeto investigado e da materialidade linguística com o compromisso crítico da Análise do Discurso de interpretar o fenômeno em sua totalidade, superando as fragmentações e estabelecendo as relações entre o objeto e o todo onde ele está situado:

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento, enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118)

Nesta pesquisa, esse enfoque implica em um compromisso com a análise aprofundada dos documentos e com “o modo de teorização mais tipicamente qualitativo”, ou seja, “[...] aquele que se propõe a construir novas teorias a partir do exame do material do *corpus*” (MORAES, 2003, p. 205) ou ainda “[...] ampliar o entendimento dos fenômenos investigados” (MEDEIROS; AMORIM, 2017, p. 253). Por isso, ao longo da escrita “[...] a validação das compreensões atingidas dá-se por interlocuções teóricas e empíricas, representando uma estreita relação entre teoria e prática” (MORAES, 2003, p. 205).

A compreensão do processo de formulação das políticas educacionais, entre elas as políticas de currículo, é feita por meio de instrumentos teóricos e conceitos da abordagem do *Ciclo de Políticas*, do teórico britânico Stephen J. Ball. A proposta de analisar a política como um ciclo contínuo e não linear advém de uma intenção de superar o que Ball (1993) chama de polarização nos estudos de políticas ou binarismo (BALL, 2011). Segundo ele, de um lado estão as teorias centradas no estado e na análise macrocontextual da política, caracterizada pelo termo *top-down*; do outro lado estão as pesquisas que focam na análise do nível microcontextual, descrevendo os efeitos da política em um contexto específico, sem abordar as relações com os aspectos econômicos e sociais mais amplos³, o que Ball (2011, p. 42) denomina como “empirismo descritivo”. Para isso, o ciclo de políticas agrega contribuições da vertente

³ Nesse aspecto, a abordagem do Ciclo de Políticas se assemelha com a Análise Textual Discursiva, tendo em vista que ela também se propõe a superar a fragmentação entre análises que interpretam os objetos de forma mais isolada e análises muito generalistas.

epistemológica do neomarxismo – debatendo temas como a desigualdade, as relações entre classe e o conhecimento, as interferências e o papel do estado e da economia política na formulação das políticas educacionais – e dos estudos do pós-estruturalismo – que chamam atenção para os aspectos da subjetividade, da identidade, da cultura, dos discursos e seus processos de reinterpretação subjetiva.

Diferentemente do que é difundido comumente, de que as políticas são soluções, respostas ou ações a serem aplicadas e implementadas em um contexto real, a visão trazida por Ball, que fundamenta o Ciclo de Políticas, interpreta a política como um texto, uma representação da política (BALL, 1993), que não é simplesmente inserida em um contexto vazio, mas que cria um problema ou circunstância que exige uma resposta por parte dos sujeitos, ou seja, que depende da ação do sujeito. Por isso, Ball (2011, p. 47) afirma que é preciso analisar a política educacional em interação com os sujeitos, “as vozes”, “identidades sociais e coletivas”, “o professor, os pais, o formulador da política, seus gêneros, raças, classe, cor, sexualidade”, a fim de “conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos políticos”.

Essa concepção de política é fundamentada em dois conceitos essenciais da obra de Stephen Ball: a *política como texto* e a *política como discurso*. Ao conceber a *política como texto*, Ball (1993) tem como aporte a teoria literária, ao entender que o texto é uma representação, ou seja, uma linguagem que é construída para representar a política, mas não é a política em si. Com isso, entende-se que a construção do significado da política depende da leitura que é feita pelo sujeito em uma relação complexa com a sua “história, experiências, habilidades, recursos e o contexto” (BALL, 1993, p. 11, tradução nossa). O resultado dessa interação complexa com os sujeitos é uma multiplicidade de leituras do texto político e uma disputa pela hegemonia do significado da política, haja vista o esforço dos autores da política para controlá-la, no entanto, ele se torna difuso, disposto (BALL, 1993).

Essa disputa pelo controle dos significados está relacionada diretamente à noção da *política como discurso*, a qual Ball (1993) descreve partindo das contribuições de Foucault. Segundo ele, a política também é um discurso na medida em que constrói o objeto do qual se fala, a fim de fazer com que isso se torne um regime de verdade, um conhecimento (BALL, 1993, p. 14). Portanto, esses discursos são permeados por

relações de poder e pela disputa da hegemonia dos significados. Essas disputas fazem com que vários discursos atravessem o texto político, tornando-o híbrido.

Sendo assim, esse modelo analítico propõe um estudo aprofundado das políticas educacionais por meio de cinco contextos: *contexto de influência*, *contexto de produção do texto*, *contexto da prática*, *contexto dos resultados (efeitos)* e o *contexto da estratégia política*.

O *contexto de influência* antecede a política enquanto texto, porque é nele que a política é gestada primeiramente enquanto discurso. É, também, onde ocorrem as disputas e articulações entre grupos que vão influenciar na elaboração do texto da política. Atualmente, os organismos internacionais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), entre outros, atuam, segundo Mainardes (2006), como alguns dos agentes que exercem influências na criação de políticas nacionais, além de partidos e agentes da política. Ainda, é no contexto de influência, principalmente, que ocorrem as disputas pela hegemonia de discurso que representa um determinado projeto para a política educacional.

Com isso, o segundo contexto, o *contexto de produção do texto*, caracteriza-se pela relação dialética que mantém com o contexto de influência e com os aspectos globais e locais, pois as influências de nível mais global são reinterpretadas pelos estados e articuladas, segundo Mainardes (2006), à linguagem do interesse público.

No *contexto da prática*, por sua vez, as políticas estão sujeitas às interpretações das pessoas, pois aqui se trata de uma intervenção textual. Com isso, elas podem ser modificadas, reinventadas e não são, portanto, simplesmente implementadas. Segundo Mainardes (2006, p. 53), “[...] esta abordagem assume que os professores e profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais”, de modo que “[...] o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”. No entanto, é importante ressaltar, conforme aponta Ball (1994), que existem constrangimentos aos quais os sujeitos estão submetidos na prática, de modo que não pode ser feita uma “valorização ingênua do chão da escola” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 255). Isso porque as políticas criam as circunstâncias “[...] nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas” (BALL, 1993, p. 12, tradução nossa).

Por essa razão, o contexto da prática é essencial para a compreensão da política, tendo em vista o processo de interpretação por parte dos sujeitos. Além disso, é nele que se manifestam os efeitos e resultados da política, que são analisados por meio do *contexto dos resultados (efeitos)*, compreendendo que “[...] as políticas são inseridas nos padrões existentes de desigualdade, relações locais de classes. Elas impactam ou são referidas como um resultado”, pois “a política não é exterior as desigualdades, embora possa alterá-las” (BALL, 1993, p. 13, tradução nossa). Com base nisso, Mainardes (2006) afirma que a noção de efeitos das políticas é mais adequada do que a de resultados, por conta da dimensão qualitativa da primeira em relação à segunda.

O contexto dos resultados (efeitos) está relacionado ao *contexto da estratégia política* – que compreende as ações que são ou podem ser desenvolvidas para contestar as desigualdades ou contradições produzidas pela política –, haja vista que ambos analisam as relações da política educacional com as questões de justiça social e de igualdade. Além disso, conforme apontam Lopes e Macedo (2011a, p. 257), esses dois contextos estão diretamente relacionados ao contexto de influência, porque “[...] ligam-se, portanto, aos propósitos sociais das políticas definidos no contexto de influência, ainda que tais propósitos sejam recontextualizados nos contextos de produção dos textos e da prática”.

Nesta pesquisa teórico-documental, são abordados dois contextos do ciclo de políticas: o *contexto de influência* e o *contexto de produção do texto curricular*, que podem ser compreendidos por meio da análise documental das políticas curriculares – pelo fato de que os outros três contextos incluem uma análise da política curricular na prática, dentro de um contexto específico. Nesse sentido, busca-se compreender os processos de reinterpretção e a disputa em torno dos significados acerca da qualidade da educação na reforma curricular atual, a fim de perceber como se dão essas relações dentro do currículo e das políticas educacionais.

No decorrer da pesquisa, inicialmente, torna-se importante compreender os precedentes da reforma curricular atual – que iniciam com a reforma da educação na América Latina a partir de 1990, caracterizada pela inserção de políticas neoliberais na educação e também em outras áreas sociais –, situando as condições que levaram o currículo para o centro do debate político nas reformas das últimas décadas. Em seguida, são analisadas brevemente as políticas curriculares do estado do Paraná anteriores ao RCPR e o CREP, a fim de situar esses em uma linha cronológica,

explicitando alguns fundamentos e pressupostos que estruturam cada uma das políticas já implementadas no Paraná. Além disso, são apresentadas as contribuições de algumas das pesquisas sobre currículo já realizadas no estado, que se aproximam do presente estudo e que abordam debates importantes sobre as características das políticas curriculares no estado do Paraná.

No segundo capítulo, é analisado o contexto de influência e o contexto de produção da BNCC, além de um aprofundamento no texto da Base e nos seus principais pilares: a padronização das aprendizagens e o currículo por competências. Inicialmente, também são debatidos os processos que levaram à aprovação da BNCC, as disputas e as relações de poder envolvidas na elaboração dessa política, bem como a relação contraditória com os princípios democráticos no processo de construção de políticas educacionais. Na sequência, é problematizada a padronização de aprendizagens. Tendo como base a visão do documento em relação à padronização de currículos, são traçados debates teóricos do campo do currículo acerca dessa proposta, seus fundamentos e a relação com o processo de produção do texto curricular. Em seguida, a estrutura da BNCC é analisada com foco na organização curricular, por meio dos conceitos de competências e habilidades, e na relação com a seleção dos conteúdos do ensino e os objetivos formativos dessa proposta.

O terceiro capítulo, por seu turno, apresenta uma análise das políticas de currículo estaduais, seus aspectos estruturais e conceituais, comparando os documentos curriculares do estado do Paraná com a BNCC. São exploradas as relações entre o currículo comum (BNCC) e as políticas curriculares estaduais atuais – o RCPR e o CREP –, trazendo algumas categorias comuns identificadas nesses documentos e, também, ressaltando os possíveis processos de reinterpretação entre essas políticas. Para tal, são analisadas a linguagem dos documentos, observando aspectos teóricos e de fundamentação trazidos pelas propostas, bem como a organização dos conteúdos do ensino, a fim de identificar os aspectos comuns e próprios da política curricular local (Paraná), compreendendo a relação comum-local diante do objetivo de padronização almejado pela política da Base.

Com isso, busca-se compreender qual é o caminho traçado pela reforma curricular para alcançar a melhoria da qualidade da educação, a fim de identificar qual é o sentido de educação de qualidade contido nessas propostas de organização e padronização do ensino, analisando os aspectos teóricos e epistemológicos que

fundamentam essas proposições e que, muitas vezes, não são encontrados de forma explícita dentro dos documentos da política.

1 REFORMAS NEOLIBERAIS DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL: INTER-RELAÇÕES PARA A POLÍTICA CURRICULAR DO PARANÁ

As reformas curriculares que estão acontecendo no Brasil – desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) até as mais atuais, como a BNCC e as reformas dos currículos estaduais e municipais, especialmente no estado do Paraná, que é o foco da presente pesquisa – possuem precedentes na reforma educacional para a América Latina, que iniciou por volta de 1990. No contexto de uma série de políticas neoliberais que foram implementadas em vários países do mundo, nos países latino-americanos elas tiveram grande presença e repercussão no campo da economia, nas áreas sociais e, especialmente, na educação.

Portanto, a fim de possibilitar a compreensão dos processos que envolvem o emergir e a elaboração de políticas públicas para a educação e para o currículo, na sequência, são abordados alguns aspectos sobre as políticas neoliberais direcionadas por organismos internacionais para a educação, as quais formaram – e ainda formam – o contexto de influência das políticas educacionais no Brasil e na América Latina⁴. Em seguida, busca-se situar os principais aspectos que envolvem a inserção do currículo na agenda política das reformas, bem como o âmbito das pesquisas no campo teórico curricular em estudos realizados sobre as políticas do estado do Paraná dentro do mesmo recorte temporal.

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PRINCÍPIOS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: DO CAMPO ECONÔMICO PARA A REFORMA DA EDUCAÇÃO

Na presente seção, são apresentados brevemente os princípios das políticas que se caracterizam como neoliberais, analisando o surgimento delas no campo econômico e a inserção nas áreas sociais, principalmente na educação. Diante disso, o objetivo é a compreensão de como se originam as ideias e os princípios que influenciam as políticas educacionais, as reformas da educação e, conseqüentemente, dos currículos no contexto da América Latina e do Brasil. Busca-se entender, também, de que forma a educação se

⁴ Parte das reflexões deste capítulo são resultado das discussões e dos estudos feitos na disciplina “Estado, Política Educacional e Gestão da Educação” – ministrada pela professora Dra. Sueli Ribeiro Comar no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Francisco Beltrão.

tornou uma das principais bandeiras do discurso neoliberal e alvo de grande parte das políticas criadas pelos agentes e instituições que promovem esse modelo de Estado.

Primeiramente, para reconhecer o que são políticas neoliberais na educação, no currículo e em outras áreas, é preciso compreender o que é neoliberalismo, o “novo liberalismo”. Segundo Moraes (2003), a doutrina liberal clássica defende a liberdade total do comércio, a livre circulação de mercadorias e a não intervenção do Estado na economia. Para os liberais, a livre concorrência é fundamental, pois seria algo próprio da natureza humana e necessário para a motivação, inovação e para a melhoria da qualidade dos produtos e redução de preços. Adam Smith e David Ricardo foram as figuras principais que defenderam esse modelo de mercado nos séculos XVIII e XIX, ao compreenderem que as regulações estatais eram inimigas do progresso e impediam a liberdade e o desenvolvimento (MORAES, 2003). Com isso, conforme aponta Moraes (2003), os inimigos principais do liberalismo são a intervenção estatal, as corporações, leis trabalhistas e regulamentações em geral que impedem o livre uso da força de trabalho, protecionismo, indústrias nacionais, entre outros. Na visão deles, a função do Estado é garantir o direito à propriedade privada.

Essas ideias do liberalismo foram retomadas no século XX, com o desenvolvimento do neoliberalismo, entendido como

[...] a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil – e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceiro-mundismo e o desenvolvimentismo latino-americano. (MORAES, 2003, p. 04)

Segundo o autor, o neoliberalismo é uma corrente de pensamento, ou seja, uma forma de ver o mundo na era atual do capital. Os principais nomes do neoliberalismo são Milton Friedman, Friedrich Von Hayek, além das chamadas Escola de Chicago e Escola Austríaca. A característica essencial do neoliberalismo é a crítica à intervenção do Estado, assim como ocorria no liberalismo, porém é preciso compreendê-lo na atualidade. Conforme aponta Moraes (2003) no trecho anterior, essa corrente de pensamento refere-se à era atual do capitalismo, marcado pela sua financeirização. Com isso, o neoliberalismo luta contra as intervenções governamentais na economia e nas políticas sociais em geral. Os principais inimigos dos neoliberais são os sindicatos, as regulamentações trabalhistas, as indústrias nacionais, o Estado de Bem-Estar Social e os

ideais de justiça social, equidade etc. Na visão de seus defensores, as intervenções de Estado atrasam a economia e ferem a liberdade de comercialização, pois tal instituição é caracterizada como burocrática, atrasada e ineficiente.

O neoliberalismo ganhou força nas economias centrais, ou seja, nos Estados Unidos da América (EUA) e na Europa Ocidental, após o declínio do chamado Estado de Bem-Estar Social – também conhecido como keynesianismo, um modelo de Estado desenvolvido por John Maynard Keynes –, que vigorou nesses lugares após Segunda Guerra Mundial até por volta de 1970 e foi responsável pela reconstrução e reestruturação econômica desses países por meio da ação do Estado na economia e, principalmente, nas políticas sociais.

Parecia disseminado e solidamente implantado o amplo acordo sobre o papel positivo do Estado; na criação de pleno emprego; na moderação de desequilíbrios sociais excessivos e politicamente perigosos; no socorro a países e áreas economicamente deprimidos; na manutenção de uma estrutura de serviços de bem-estar (habitação, saúde, previdência, transporte urbano, etc.); na gradual implantação de políticas sociais que atenuassem desigualdades materiais acentuadas pelo funcionamento não monitorado do mercado, etc. (MORAES, 2003, p. 15)

Paralelo a esse modelo de bem-estar social, segundo Moraes (2003), crescia o mercado financeiro, a riqueza líquida e intangível, o comércio de ações, títulos públicos, além das multinacionais, que se expandiam pelo mundo e desafiavam o modelo de regulamentação nacional. Com isso, entre 1970 e 1975, a partir do declínio do Estado de Bem-Estar Social, o neoliberalismo ganhou força e se expandiu tanto nas economias centrais quanto nos países subdesenvolvidos, como os latino-americanos. Além do mais, é importante destacar o que Moraes (2013) afirma acerca do “diagnóstico apocalíptico” que os neoliberais pregavam em relação ao Estado de Bem-Estar, ao apontarem desde o princípio que o modelo não se sustentaria por muito tempo, propondo a receita neoliberal como saída para crise: não intervenção do Estado na economia, privatizações, reformas orientadas pelo mercado, ação governamental contra os sindicatos e flexibilização de regulamentações trabalhistas, desregulamentações etc.

Ainda segundo Moraes (2003), na década de 1970, nesse contexto de declínio do modelo social, políticos alinhados com as ideias neoliberais conquistaram governos de países desenvolvidos economicamente e politicamente influentes no cenário mundial. Também ampliaram suas ações em países latino-americanos, os quais, porém, não

tiveram esse Estado de Bem-Estar Social e se caracterizam pelo subdesenvolvimento, pobreza e extrema desigualdade.

[...] em 1979, Margaret Thatcher, na Inglaterra; em 1980, Reagan, nos Estados Unidos; em 1982, Helmut Kohl, na Alemanha. A rigor, porém, as primeiras grandes experiências de ‘ajuste’ neoliberal foram ensaiadas na América Latina: em 1973, no Chile com Pinochet, e em 1976, na Argentina, com o general Videla e o ministério de Martínez de Hoz. Nos anos 80, os programas neoliberais de ajuste econômico foram impostos a países latino-americanos como condição para a renegociação de suas dívidas galopantes. Daí se passou a vigilância e ao efetivo gerenciamento das economias locais pelo Banco Mundial e pelo FMI. (MORAES, 2003, p. 18)

Além de conquistar o poder nas chamadas economias centrais, com a ação dos organismos internacionais, como FMI, Banco Mundial, OCDE, entre outros, o neoliberalismo ampliou sua influência mundialmente. Conforme apontado no trecho supracitado, países subdesenvolvidos passaram a renegociar suas dívidas e contrair mais empréstimos em troca da adoção de políticas neoliberais não somente na economia, mas também na educação e em outras áreas, conforme discutido adiante. Segundo Batista (1995), a tese da falência do Estado e da sua incapacidade de formular política e de administrar foi aceita e difundida na América Latina, também se aceitou “[...] a conveniência de se transferir essa grave responsabilidade para os organismos internacionais, tidos por definição como agentes independentes e desinteressados aos quais tínhamos o direito de recorrer como sócios” (BATISTA, 1995, p. 105).

Dentro dessa estratégia de refinanciamento da dívida, os países latino-americanos, Brasil inclusive, perderiam considerável parcela de sua autonomia de decisão de formulação e execução da política macroeconômica. Esta passaria a ser concebida a partir da disponibilidade de recursos proporcionada pela negociação dos débitos externos e não o inverso, como seria o correto. (BATISTA, 1995, p. 113)

No Brasil, as reformas neoliberais ganharam força no governo Collor e se ampliaram significativamente nos governos de Fernando Henrique Cardoso, quando, em 1995, foi criado exclusivamente um ministério para coordenar a reforma neoliberal no país, o chamado Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), responsável pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

Conforme discutido até aqui, o neoliberalismo, enquanto corrente de pensamento de modelo de Estado, surge no campo da economia, no entanto, ele não se limita apenas a esse âmbito, pois interfere diretamente em políticas sociais. Ao adentrar no campo social, segundo Apple (2003), o neoliberalismo se difere um pouco do liberalismo econômico clássico na medida em que a máxima do pensamento liberal de liberdade do indivíduo e libertação das amarras do Estado é substituída pela importância dessa instituição no direcionamento do comportamento dos sujeitos. Assim, o Estado atua como a instituição que cria as condições para a existência do neoliberalismo, ao passo que direciona esse comportamento dos indivíduos por meio da avaliação e do controle, para que eles se tornem um “empreendimento constante”, um modelo de cidadão para o Estado Neoliberal.

De acordo com o que foi citado, a partir da atuação dos organismos internacionais, as ideias e reformas neoliberais ganharam forças nos países latino-americanos nas três últimas décadas, pois a adoção delas se tornou, em muitos casos, condição para renegociação de dívida, financiamentos e parcerias com essas instituições. Além do mais, diante de graves problemas econômicos e sociais, essas propostas foram interpretadas como possíveis soluções para isso.

A educação é um dos principais alvos das políticas neoliberais direcionadas pelos organismos internacionais para a América Latina, pois, em meio aos graves problemas sociais e econômicos, ela “[...] emergiu como a única política pública capaz de responder às necessidades de desenvolvimento expressa no crescimento econômico e na integração social” (CASASSUS, 2001, p. 11). Gentili (1996, p. 18) retrata um pouco mais a relação dessas políticas com a educação pública:

Deste diagnóstico inicial decorre um argumento central na retórica construída pelas tecnocracias neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc.

Como destaca Gentili (1996), os problemas educacionais foram classificados como problemas gerenciais, de modo que a receita econômica (eficiência, desempenho, avaliação, produtividade, padronização) foi apresentada como solução para a melhoria da qualidade da educação nas escolas. Ademais, juntamente com essa concepção, foi resgatada

[...] uma antiga postura em relação a educação, que, para muitos, parecia já superada [...] a forte crença no poder redentor da educação, de um certo messianismo pedagógico, que afirma serem a mudança nos sistemas educativos e a renovação pedagógica os eixos fundamentais para a superação de todos os problemas e de todas as dificuldades que enfrentam atualmente nossos países em acelerado processo de modernização. (CANDAUI, 2013, p. 30)

Tais considerações deixam perceptíveis a centralidade que a educação ocupa dentro dos discursos das políticas neoliberais, haja vista que, calcada na meritocracia, essa área é apresentada como capaz de solucionar os problemas sociais e econômicos gerados pela desigualdade e pela pobreza. Na visão neoliberal, o indivíduo, por meio de seu aperfeiçoamento educativo e profissional, é capaz de superar essas limitações e ascender social e economicamente, de modo que essa transformação se torna uma das funções da escola, da educação. Contudo, o que estaria impedindo esse ideal e causando essas disparidades é a baixa qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, sendo que isso poderia ser solucionado, segundo a visão do neoliberalismo, por meio da adoção dos princípios neoliberais de gestão eficiente, produtividade, avaliação, padronização, competitividade, entre outros. Nesse sentido, é possível perceber a incoerência de colocar por si só a educação como área capaz de corrigir problemas sociais e econômicos nos quais a escola, os sujeitos e todo o sistema educativo estão vinculados desde sua origem.

1.2 UM PANORAMA DE TRANSFORMAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL: O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA PARA AS REFORMAS CURRICULARES

Na presente seção, são discutidas as reformas neoliberais no contexto das políticas educacionais, com foco principal na América Latina, tendo em vista as políticas direcionadas aos países latino-americanos em troca de financiamentos e negociação de dívidas, que também influenciam diretamente a política educacional no

Brasil. Ademais, é importante reforçar que alguns dos principais aspectos das reformas neoliberais são discutidos com base na abordagem do *Ciclo de Política*.

Segundo Casassus (2001), partir de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, foram direcionadas pelos organismos internacionais participantes – Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Banco Mundial, BID – as principais políticas neoliberais para orientar o foco da educação básica na aprendizagem. Além disso, conforme afirma o autor, foi realizada uma reorientação dos créditos internacionais para as áreas sociais, entre elas a educação, pois, até então, eles eram direcionados somente para infraestrutura de outros campos.

O segundo marco das reformas na educação foi o chamado Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC), um encontro com os ministros da educação convocado pela Unesco para discutir os rumos da educação nesses países e propor estratégias e soluções. Para Cassasus (2001), a quarta reunião, ocorrida em 1991, em Quito no Equador, foi uma das mais importantes para o direcionamento das políticas para a educação. Conforme consta em seu informe final (UNESCO, 1991), ficou determinado que a gestão seria o foco principal para transformar os rumos da educação, com a abertura do sistema por meio de descentralização, novas alianças e parcerias público-privadas e, principalmente, a ênfase na qualidade.

[...] Nesse contexto, assinalamos a necessidade de impulsionar processos de **descentralização** e regionalização, de disseminar mecanismos ágeis de **avaliação de resultados**, de aplicar programas eficazes de compensação educativa [...], de disseminar sistemas de informação e investigação para tomada de decisões, como fórmulas destinadas para aumentar a **capacidade de gestão**. [...] Essas mudanças devem ser complementadas com modificações nas práticas pedagógicas e na pertinência dos **conteúdos do ensino**, [...] Melhorar a **qualidade da educação** significa, desse ponto de vista, impulsionar processos de **formação docente** e promover a **transformação curricular** através de propostas baseadas na satisfação das **necessidades educativas básicas do indivíduo e da sociedade**, que possibilitem o acesso à informação, que permitam pensar e se expressar com clareza e que fortaleçam as capacidades para resolver problemas. (UNESCO, 1991, p. 37, tradução e grifos nossos)⁵

⁵ Excerto original no espanhol: “[...] *En este contexto, señalamos la necesidad de impulsar procesos de descentralización y regionalización, de diseñar ágiles mecanismos de evaluación de resultados, de aplicar programas eficaces de compensación educativa [...], de diseñar sistemas de información y investigación para la toma de decisiones, como fórmulas destinadas para aumentar la capacidad de gestión. [...] Esos cambios deben complementarse con modificaciones en las prácticas pedagógicas y*

Nesse excerto da declaração, denota-se ainda a ênfase no discurso sobre a importância do fortalecimento de mecanismos ágeis de avaliação da educação como base para a tomada de decisões por parte da gestão e para a promoção da eficácia e qualidade. Além disso, é evidente a preocupação em alinhar o currículo e os conteúdos com as demandas sociais, conhecimentos básicos e resolução de problemas, os aspectos de qualidade, igualdade e equidade. Com isso, as soluções apontadas para os problemas da educação se concentram principalmente no campo da gestão, introduzindo no debate o gerencialismo, conceito que compreende a ideia de que os problemas da educação são de ordem gerencial e podem ser resolvidos por meio da aproximação da gestão educacional com a gestão empresarial para a eficácia e produtividade.

Outros encontros e conferências são citados por Casassus (2001) como eventos que marcam a reforma da educação na América Latina, tais como: a 24ª reunião da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), em 1992, que reuniu ministros da economia e das finanças em Santiago, no Chile, para debater a conveniência de situar a educação e o conhecimento no cerne das estratégias de desenvolvimento. Em 1993, ocorreu o V PROMEDLAC, em Santiago, no Chile, e nessa reunião foram apontadas ações para promover a melhoria nos níveis de qualidade das aprendizagens. Segundo consta no informe final do encontro (UNESCO, 1993), foi decidido que era imprescindível o aprimoramento de sistemas de avaliação para melhorar a eficácia da educação por meio da promoção da capacidade competitiva entre as nações ao comparar resultados educacionais; o desenvolvimento da capacidade de racionalizar e otimizar os recursos destinados para a educação; a necessidade promover convergências e consensos nacionais e internacionais em torno das políticas para promoção da igualdade e de equidade das aprendizagens; a orientação dos currículos e do ensino para competências básicas socialmente significativas e úteis, reconhecendo que

[...] o quarto fator está associado à dificuldade que as medidas adotadas cheguem a ter um efeito na sala de aula. Isso, por sua vez, sugere que o desenho da reforma incorpore um componente de

em la pertinencia de los contenidos de la enseñanza, [...] Mejorar la calidad de la educación significa, desde este punto de vista, impulsar los procesos de profesionalización docente y promover la transformación curricular a través de propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades educativas básicas del individuo y la sociedad, que permitan el acceso a la información, que permitan pensar y expresarse con claridad y que fortalezcan las capacidades para resolver problemas” (UNESCO, 1991, p. 37).

condução e seguimento sistemático da aplicação e efeitos das medidas (UNESCO, 1993, p. 26, tradução nossa)⁶.

Com isso, desde aquela época, a orientação é de que os países desenvolvam mecanismos de controle e regulação dos currículos, para que as determinações das reformas sejam de fato postas em prática. No Brasil, atualmente, esses aspectos correspondem aos códigos que foram inseridos na reforma curricular BNCC, os quais estão alinhados e inseridos obrigatoriamente em: currículos, avaliações, materiais didáticos, planos de aula e registros de classe – conforme será detalhado mais adiante nesta pesquisa.

Em 2011, há mais ou menos três anos antes do início oficial das discussões sobre a construção de padrões nacionais de aprendizagem no Brasil, foi divulgado pelo Banco Mundial o documento “Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento – Estratégias 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial”. Tal publicação lança o investimento em competências como estratégia do banco para o desenvolvimento econômico dos países, a fim de formar “forças de trabalho mais capacitadas” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1), pois, segundo o órgão, “indivíduos instruídos têm mais possibilidades de conseguir emprego, de receber salários mais altos e de ter filhos mais saudáveis”. Para isso, os “especialistas” sugerem que sejam elevadas as exigências e níveis das aprendizagens por meio da inserção de competências para a força de trabalho como objetivos de aprendizagem para todos, o que possibilitaria “taxas de crescimento econômico muito mais elevadas” e estimularia competitividade entre as nações (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3). Além disso, a publicação afirma que: as aprendizagens de competências e valores devem começar desde a infância voltadas para a formação desses conhecimentos básicos e essenciais; os recursos devem ser utilizados de maneira eficaz para acelerar as aprendizagens, atrelados a um contexto de avaliação e de “responsabilização entre os vários atores e participantes do sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro coerente com as funções, monitorizado e apoiado” criando, assim, “um ciclo claro de retorno entre o financiamento e os resultados” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5-6). Por fim, o documento ressalta que “trabalharão

⁶ Excerto original no espanhol: “El cuarto factor está asociado a la dificultad de que las medidas adoptadas lleguen a tener un efecto en el aula. Esto, a su vez, sugiere que en el diseño de la reforma se incorpore un componente de conducción y seguimiento sistemático de la aplicación y efectos de las medidas” (UNESCO, 1991, p. 26).

para aumentar o conhecimento do papel do setor privado na educação”, estimulando parcerias e cooperações tanto nacionais quanto internacionais (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9).

Baseado nesse panorama geral sobre alguns dos marcos da reforma da educação na América Latina, é possível afirmar que os organismos internacionais, por meio da vinculação entre o financiamento e refinanciamento de dívidas com a adoção dessas políticas e de reformas neoliberais, passaram a atuar diretamente no *contexto de influência* das políticas nacionais. Segundo Lopes e Macedo (2011a), é esse o contexto onde as políticas iniciam, em que surgem os discursos políticos que são marcados por disputas de poder entre atores como partidos políticos, agências e ou organismos internacionais, esferas de governo, grupos privados etc. Nessa conjunção, a política é caracterizada por Ball (2011) como discurso, de modo que há uma disputa pela hegemonia do discurso para que posteriormente ele se torne o texto da política.

É importante ressaltar que o texto da política incorpora diversas influências e disputas, além de ser adaptado à linguagem própria do texto político, ora se afastando ora se aproximando dos discursos políticos oriundos do contexto de influência. No Brasil, a reforma educacional incorporou muitos elementos trazidos pelos organismos internacionais e agências multilaterais. Todavia, é preciso enfatizar que não há uma apropriação mecânica ou determinista, pelo fato de que sempre há disputas de poder com outros grupos que precisam ser consideradas e mediadas pelo Estado na elaboração do texto da política.

O exame de documentos e pesquisas sobre as reformas educativas da América Latina permite constatar muita similaridade entre os aspectos priorizados nas recomendações de organismos multilaterais e políticas implantadas por governos locais. As convergências entre os eixos norteadores das reformas (gestão, financiamento, currículos, avaliação e formação de professores) convidam à análise do processo de produção das políticas. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 222)

A partir do primeiro marco da reforma da educação – a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 –, que teve como objetivo situar a educação como foco para o desenvolvimento dos países reorientando os créditos de financiamentos, Casassus (2001, p. 15-16), após um levantamento detalhado de dados, afirma que houve um aumento muito significativo dos investimentos em

educação em todos os países da América Latina, bem como um aumento expressivo de empréstimos contraídos com o Banco Mundial e o BID – os dois principais articuladores/organizadores da Conferência –, de modo que as “[...] quantias revelam que efetivamente se produziu mudança política de empréstimos por parte dos dois bancos, tal como fora postulado na reunião de Jomtien, em 1990” (CASASSUS, 2001, p. 17).

Os discursos empresariais e dos organismos multilaterais procuravam então articular duas ordens de discursos na famosa fórmula cepalina de “competitividade com equidade” (CEPAL, 1992). Sob esse lema, e sob forte influência das orientações e condicionalidades derivadas dos acordos brasileiros com os organismos multilaterais, gestou-se a reforma educacional brasileira no bojo da reforma do Estado. Apoiando-se fundamentalmente na introdução de mecanismos gerenciais no campo da gestão educacional [...] A resolução da crise educacional implicava, entre outros aspectos, a descentralização das atividades para as unidades escolares, a introdução de mecanismos de avaliação dos resultados e a responsabilização de todos os “atores sociais”. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 227)

Esse discurso trazido pelas agências multilaterais nessas reuniões e encontros mencionados delineou a reforma da educação no contexto da reforma do Estado ao longo da década de 1990. Partindo desses marcos da reforma educacional, segundo Cassasus (2001), os países latino-americanos realizaram congressos pedagógicos, acordos nacionais, planos decenais, fóruns públicos, leis específicas da educação, comissões, entre outras ações que são amplamente detalhadas pelo autor.

No Brasil, em termos de política educacional, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, o Compromisso Nacional de Educação para Todos em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos em 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (1996/1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) entre 1997 e 1998, entre outras.

Ademais, daquele momento em diante, os setores empresariais passaram a atuar diretamente no apoio a essas reformas na educação, criando grupos, fóruns e seminários, e publicando documentos e ações na mídia. No Brasil, o setor empresarial atua na criação de uma agenda educacional desde o início da década de 1990 com a intenção de promover um alinhamento das políticas educativas com as demandas de produção e sociabilidade (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). Entre 2005 e 2006, foi criado o Movimento Todos pela Educação, que reúne grandes empresários de todo o

país e que é responsável pelo documento “Todos pela Educação: rumo a 2022” e pelo “Compromisso Todos pela Educação”, que teve suas proposições incorporadas pelo governo federal no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE - 2007) e no Plano Nacional da Educação (PNE - 2014).

Essa ampliação da participação de outros setores da sociedade na educação é uma das diretrizes principais da reforma da educação, que também foi traçada na reunião da CEPAL em 1992, na qual se enfatizou, segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), a importância do consenso entre os diversos setores sobre a necessidade da reforma e a importância do envolvimento da sociedade civil. Além disso, é importante lembrar a tese da falência do Estado como agente capaz de formular e colocar em prática políticas públicas, que é a máxima do pensamento neoliberal. Com isso, a participação dos setores mencionados na elaboração de políticas é viabilizada por essa concepção de Estado, reduzindo, assim, o seu papel na produção dessas políticas.

Muitas das influências dos organismos e agências multilaterais se encontram na reforma da educação na América Latina como um todo – e no Brasil não seria diferente, conforme mencionado anteriormente. Desse modo, é possível perceber que o contexto de produção do texto da política é atravessado pelos discursos que são oriundos do contexto de influência. No entanto, segundo Ball (2001, p. 102), há um processo de *bricolage*, que se caracteriza por “um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos” e de outros textos, o que resulta em uma multiplicidade de vozes, leituras e interpretações da política e faz com que seja impossível o controle total dos sentidos produzidos pela política.

É importante destacar que abordagem do *Ciclo de Políticas* condena a visão determinista de que políticas são simplesmente implantadas e ressalta a importância da análise do contexto da prática, no qual as políticas são reinterpretadas e vivenciadas pelos professores e demais sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse âmbito, os textos das políticas têm uma história representacional, mas não entram num espaço institucional (e social) vazio, sendo, portanto, recriados a cada leitura. [...] Assim sendo, se os textos não são determinados pelos autores, também nem todas as leituras são possíveis; elas estão determinadas por relações de poder que, no entanto, não são fixas. [...] Nesse sentido, o contexto da prática é produtivo, mas não pode ser entendido fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas,

redistribuídas e recriadas pelas políticas. (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 259-260)

Consequentemente, a análise do *contexto da prática* se torna essencial para a compreensão dos efeitos ou resultados de uma política, pois é ela que permite a compreensão de como se dá a política em um contexto real e específico, tendo em vista a heterogeneidade de sujeitos, interpretações e realidades sociais no espaço educacional. Apesar disso, de forma geral, é possível identificar alguns elementos do *contexto dos resultados e efeitos* que estão sendo causados pela reforma neoliberal da educação e que são apontados em algumas literaturas da política educacional, tais como: a política focalizada em resultados em detrimento dos insumos, ou seja, dos recursos necessários para o bom desempenho (formação de professores, materiais de qualidade, estrutura física, apoio pedagógico para professores e alunos e recursos humanos e materiais em geral) (CASASSUS, 2001); o discurso focado na gestão em detrimento do debate sobre as finalidades (CASASSUS, 2001); a redução da perspectiva de qualidade da educação ao desempenho dos alunos em testes e avaliações externas à escola (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011); a responsabilização de professores, alunos e gestores pelo sucesso ou insucesso da escola (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011); mudança na função social da escola e da educação ao deslocar os princípios do campo do conhecimento para o campo da sociabilidade (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011); a presença constante da iniciativa privada definindo as políticas para a educação pública, resultando na introdução da lógica mercantil em detrimento de um processo democrático, coletivista e focado na construção de valores democráticos (PERONI, 2015); a transferência de recursos da escola pública para a iniciativa privada em forma de bolsas, vouchers e gestão por concessão (FREITAS, 2012); a promoção da meritocracia no ambiente escolar por meio dos testes de desempenho que ignoram as diferenças sociais (FREITAS, 2012); o controle e regulação por meio de testes e de metas gerando pressão e uma cultura da auditoria e/ou da avaliação (FREITAS, 2012); a relativização da responsabilidade do Estado de garantir uma boa educação para todos (FREITAS, 2012); adoção de políticas proposta por agências multilaterais e organizações empresariais que não são baseadas em evidências empíricas consistentes (FREITAS, 2012); além de implicações no processo pedagógico como o estreitamento curricular, a competição entre profissionais e escolas, pressão sobre o desempenho dos alunos, treinamento para testes, fraudes e manipulações de resultados, aumento da

segregação socioeconômica, precarização da formação do professor, destruição da moral do professor e do próprio sistema público de ensino (FREITAS, 2012); entre outros.

Com base nessas considerações, é possível perceber que as reformas curriculares se inserem em um panorama de transformações da política educacional na América Latina e no Brasil. O contexto de influência que se constitui ao redor das políticas nacionais, contribui, em certo grau, para o que pode ser denominado como um processo de internacionalização de políticas educacionais, em que são compradas “soluções” para os problemas da educação em troca de financiamentos e acordos em todo o âmbito latino-americano.

Dito isso, na sequência, é discutida a forma como o currículo é inserido nessa agenda política das reformas para a promoção da igualdade de aprendizagens e da qualidade da educação no Brasil, diante da centralidade que esse elemento da forma escolar parece ter adquirido nos últimos anos no contexto e nos discursos das reformas escolares, analisando de que maneira isso se tornou um consenso.

1.3 O CURRÍCULO NA AGENDA POLÍTICA NACIONAL PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE APRENDIZAGENS E DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Neste tópico, são discutidos os aspectos que envolvem a inserção do currículo na agenda das políticas para a educação no Brasil, analisando principalmente a construção de significados em torno das concepções que situam a política curricular como instrumento para a promoção da igualdade de aprendizagens e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade da educação. Para isso, busca-se compreender o processo de reinterpretação das políticas para a educação construídas no contexto de influência das reformas para a América Latina e direcionadas para os países.

No contexto das reformas da educação na América Latina, o currículo também se tornou uma das bandeiras do discurso político para a promoção da qualidade da educação. De fato, é essencial que haja uma política curricular adequada para garantir a organização do ensino, tendo em vista que a clareza sobre o que ensinar e para que ensinar são fundamentais no âmbito educativo. No entanto, a proposta trazida pelas agências multilaterais ou organismos internacionais (OCDE, Unesco, Banco Mundial, FMI, entre outros) para o currículo é a padronização das chamadas “aprendizagens essenciais” e a inserção de “competências e habilidades” como “objetivos de

aprendizagem”, o que tem sido bastante questionado por pesquisadores do currículo, de políticas educacionais e pelos educadores, como discutido a longo desta pesquisa.

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

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

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

Essa orientação bastante geral é incorporada pelas propostas curriculares de diferentes países, com diferentes recontextualizações em uma produção de múltiplos sentidos. Não se trata de um processo unidirecional – das formulações globais para os Estados-nação. Faz parte de um discurso que, ao circular por contextos distintos, projeta diagnósticos e soluções que são aceitas como as mais pertinentes. No caso brasileiro, o foco na integração curricular está presente nos níveis fundamental e médio de ensino. A interpretação conferida à integração curricular, porém, não é a mesma. No nível fundamental, a opção é pelos temas transversais; no médio, pela interdisciplinaridade. (LOPES, 2008, p. 34-35)

Em termos de política curricular, no Brasil, os PCN são os primeiros marcos dessa busca pela integração e padronização curricular, bem como a inserção de competências e habilidades como objetivos da aprendizagem. Corroborando a visão de Lopes (2008), acima exposta, denota-se a existência de um *contexto de influência* que disseminou uma posição em relação à organização curricular e a necessidade de promover reformas nessa política, de modo que os sentidos produzidos nessa esfera discursiva foram recontextualizados⁷ nos países, resultando em políticas que ao mesmo tempo se assemelham e diferem entre si.

[...] é possível compreender que as políticas curriculares nacionais, ainda que se baseiem em princípios reguladores de controle e poder externos, não são desenvolvidas como mera reprodução de diretrizes internacionais. Processos de recontextualização ocorrem, seja pela atuação dos campos de produção e de controle simbólico nacionais, seja pela atuação do campo recontextualizador pedagógico do país em questão, seja ainda pelas tensões e características específicas do campo recontextualizador oficial nacional e dos contextos escolares. Contudo, os processos de recontextualização não são desvinculados das diretrizes externas, na medida em que regras e princípios dessa recontextualização são organizados com base nas relações de poder e controle estabelecidas no âmbito do modo de produção capitalista. Ou seja, a tensão global-local constantemente se estabelece nos processos de recontextualização. (LOPES, 2008, p. 30)

Com fundamento nesse conceito de recontextualização, é possível analisar de que forma as políticas externas influenciaram a reforma curricular no Brasil e como foram incorporados e reinterpretados os aspectos centrais das propostas dos organismos internacionais: o currículo por competências, a integração curricular e a padronização de “aprendizagens essenciais” – por meio da criação de núcleos comuns e diversos nos currículos. É importante lembrar que, diante de um cenário de altas taxas de analfabetismo e baixo desempenho nas avaliações de aprendizagem, nos países latino-americanos essas propostas, criadas externamente, são apresentadas como soluções para os problemas educacionais. Além disso, conforme detalhado anteriormente, a adoção

⁷ Lopes (2008) utiliza o conceito de recontextualização com base em um modelo de interpretação de políticas desenvolvido por Basil Bernstein. Tanto a abordagem de Bernstein quanto a de Ball (ciclo de políticas) tem como base, dentre outras, as teorias do discurso, desenvolvidas por autores como Foucault, Fairclough e outros, por isso é possível fazer esse diálogo entre os dois modelos interpretativos.

delas passa a ser vinculada às ofertas de financiamento e renegociação de dívidas com instituições como FMI e Banco Mundial.

O texto de Ciavatta e Ramos (2012), intitulado “A ‘era das diretrizes’: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres”, traz de forma detalhada como se deu a introdução desse novo discurso das reformas da educação e do currículo no Brasil. Segundo elas,

[...] o significado do tempo que estamos caracterizando como “a era das diretrizes” é dado seu caráter discursivo inovador, divulgado pela mídia e pela abundante distribuição de materiais impressos, direcionados aos professores e às escolas. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 12)

Esse período corresponde aos meados da década de 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso que, após estabelecer os pilares para a reforma econômica neoliberal, inicia em 1995 a reforma da educação e, por consequência, do currículo.

O movimento impulsionado pelos discursos da reforma da educação em todo o contexto latino-americano, somado ao processo de redemocratização, levou à reformulação das políticas educacionais, entre elas as políticas curriculares, diante das preocupações com a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissional. A aprovação da LDB, em 1996, foi o primeiro passo da reforma das políticas educacionais no Brasil. Na sequência, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais:

A elaboração dessas diretrizes ficou a cargo da União – com a colaboração do Conselho Nacional de Educação – considerando sua função de 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. (Brasil, 1996, art. 9º, inciso IV). (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 16)⁸

Na sequência, foram criados os PCN, com o intuito de complementar a DCN, propondo uma forma de organização curricular e do ensino, não somente como orientação geral do pensamento e da ação educativa, mas como currículo.

⁸ Ciavatta e Ramos (2012, p. 11) atribuem uma definição muito interessante para o conceito de diretriz. Na visão delas, isso significa uma “orientação para o pensamento e a ação”.

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

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

O conceito de formação integral, compreendendo a junção dos aspectos teóricos e práticos da ação humana, foi incorporado às reformas neoliberais por meio do conceito de competências⁹. Essa concepção se caracteriza pelo pragmatismo, pela flexibilidade e pela adaptação, tornando-se objetivo de aprendizagem, avaliado quantitativamente por testes de desempenho. Diante disso, tanto as DCN, elaboradas a partir da LDB de 1996, quanto os PCN, que são um complemento das diretrizes, seguem o movimento internacional de regulação da educação¹⁰, “[...] evidenciando a política curricular como estratégia ideológica de formação dos sujeitos para a

⁹ Não há um consenso sobre o que são competências. Os documentos e autores que defendem a inserção delas como objetivo de aprendizagem as definem, de forma geral, como uma capacidade de mobilizar conhecimentos e ações em determinada situação ou resolução de problemas (BRASIL, 2017). No capítulo seguinte, o conceito é discutido de forma detalhada a partir do que dizem os documentos das políticas curriculares atuais e alguns teóricos.

¹⁰ É importante ressaltar que as DCN se caracterizam como orientações curriculares mais abertas e flexíveis, diferentemente de documentos como os PCN e a BNCC, que trazem uma organização que abrange conceitos e conteúdos curriculares.

sociabilidade contemporânea” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19). Entre 2010 e 2011, segundo as autoras, as propostas da DCN são retomadas¹¹ pelo Ministério da Educação em pareceres sobre a organização da educação profissional e tecnológica do Ensino Médio, destacando novamente a organização do currículo por competências, tendo em vista que “[...] os contextos de exercício da competência são situações concretas de trabalho”, de modo que elas proporcionariam “[...] um ‘saber operativo, dinâmico e flexível’ (Brasil. CNE/CEB, 2011, p. 22)” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 13).

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

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

Com relação aos PCN, Santiago (2000) afirma que, mesmo não tendo caráter obrigatório, os parâmetros pretendiam ser um referencial comum para a educação de todo o Brasil, com o intuito de promover uma educação de qualidade e um alinhamento com políticas de formação inicial e continuada, avaliação, livros didáticos e currículos estaduais e municipais, que, segundo a proposta, poderiam ser reelaborados a partir dos PCN. No entanto, devido ao caráter não obrigatório, os PCN se caracterizaram mais como uma política de governo do que como uma política de Estado. Apesar disso,

¹¹ Antes disso, em 2003, as DCN também foram retomadas e pela primeira vez foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino de conhecimentos relacionados à história da África, com alteração da LDB pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, com a inclusão do Art. 26-A e nova redação deste pela Lei. nº 11.645, de 2008, que até então não faziam oficialmente parte dos currículos brasileiros.

algumas de suas diretrizes foram inseridas em muitos currículos locais e, principalmente, nos livros didáticos, de modo que os PCN foram usados como uma espécie de guia para a elaboração de outras políticas educacionais (GALIAN, 2014).

Essas práticas de padronização “[...] constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica” (GALIAN, 2014, p. 651). As duas principais estratégias utilizadas para que esse tipo de proposta seja aceito é a busca pelo consenso em relação à necessidade da existência de tal política e à apresentação dela como resultado de construção coletiva e amplo debate (BEDIN; ANTÔNIO, 2019).

De fato, estabelecer um conteúdo mínimo não é tarefa simples, seja qual for o contexto. Mas, num país de grandes dimensões como o Brasil, onde se multiplicam manifestações culturais muito diversas, num país com um lamentável histórico de precariedade em relação aos aspectos socioeconômicos, notadamente no contexto educacional, essa tarefa é no mínimo arriscada. Como indica Cury (1998, p. 77): “precariedade, desigualdade e disparidade entre regiões e grupos pode levar o Estado mínimo lá onde o Estado sequer chegou enquanto Estado”. Mas, a despeito desse risco, o caminho adotado no passado mais recente para lidar com a questão da escola básica foi a definição de parâmetros que garantissem uma relativa flexibilidade nas escolhas referentes ao currículo aliada a um sistema de avaliação nacional que incide sobre o final do processo. (GALIAN, 2014, p. 654)

A padronização de aprendizagens, conforme exposto, é um desafio no contexto educacional brasileiro. Os PCN representaram a primeira tentativa de promover um currículo mínimo para a educação básica, porém, essa política de caráter não obrigatório foi utilizada de fato como um parâmetro, um guia na elaboração de currículos próprios e de outras políticas educacionais. O que se denota, portanto, é uma flexibilidade dessa política curricular, o que permitia que ela fosse reinterpretada de diversas maneiras e adaptada à realidade escolar local. Isso não significa que os PCN não influenciaram ou não estiveram presentes nas políticas curriculares em todo o país em menor ou maior grau, tendo em vista a relação direta deles, principalmente, com as políticas de avaliação em larga escala, livros didáticos e formação continuada.

A BNCC é a continuidade dessa busca pela padronização curricular e pela inserção das competências e habilidades como objetivos de aprendizagens. Apesar disso, diferentemente dos PCN, a BNCC é obrigatória, ou seja, deve ser inserida nos

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

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

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (p. 7)

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

Na perspectiva da BNCC e das políticas de padronização no geral, a pluralidade curricular é vista como fragmentação e um empecilho para a igualdade de aprendizagens e para a definição de um patamar comum do que seria uma educação de qualidade. Por essa razão, o estabelecimento de um currículo comum é defendido como a solução para a redução das desigualdades de aprendizagem e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, autores como Michael Apple criticam essa concepção trazida pelas reformas que são direcionadas aos currículos, afirmando que isso se trata de uma “modernização conservadora” (APPLE, 2003, p. 129). Segundo ele, os defensores dessas reformas acreditam que “somente aumentando o controle sobre o currículo e sobre o ensino (e sobre alunos, com certeza), restaurando as tradições ‘perdidas’, fazendo a educação mais disciplinada e competitiva, como era no passado, só então poderemos ter uma escola eficiente” (APPLE, 2003, p. 131).

Em alguns países criou-se um conjunto de acordos, uma aliança e um bloco de poder com influência crescente na educação e no campo social. Esse bloco de poder combina frações múltiplas do capital e não só dos que estão comprometidos com as soluções neoliberais para

problemas educacionais, mas também dos neoconservadores intelectuais que querem um “retorno” aos altos padrões e a uma “cultura comum”; dos religiosos autoritários populistas e conservadores que estão profundamente preocupados com a secularidade e com a preservação das suas tradições; e finalmente das frações distintas da nova classe média orientada profissionalmente e gerencialmente comprometida com uma ideologia e técnica de responsabilidade, medição e “novo gerenciamento”. Apesar de existirem conflitos e tensões claras dentro dessa aliança, no geral os seus objetivos visam dar as condições educacionais que dizem ser necessárias não só ao aumento da competitividade internacional, lucro e disciplina, como também para um retorno a um passado romantizado do “ideal” de casa, família e escola. (APPLE, 2003, p. 129)

Conforme destaca o autor, a ênfase nas reformas curriculares para promoverem a padronização de aprendizagens e a tão almejada educação de qualidade envolve articulações e anseios de diversos setores sociais, desde os intelectuais e políticos neoliberais, passando por agentes sociais conservadores que são contrários a pluralidade de identidades e culturas, até as camadas sociais que acreditam no sucesso gestão empresarial (gerencialismo, competitividade, objetivos, avaliação, regulação, controle, disciplina) do âmbito educativo. Esses discursos circulam nos diferentes contextos da política educacional e por meio das reformas são incorporados no ambiente escolar e na prática do ensino e da aprendizagem.

Diante desse cenário, o currículo se torna um elemento central dessa agenda política conservadora por conta do poder regulador (GIMENO SACRISTÁN, 2013) que esse elemento possui ao definir e organizar o que se ensina na escola. Nas palavras de Gimeno Sacristán (2013, p. 20), o currículo, desde as suas origens, “[...] tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem”, tendo em vista que é dele a função de estruturar e ordenar os conteúdos, a divisão do tempo, a ordem das aprendizagens, entre outros aspectos da escolarização. Nesse sentido, segundo o autor, a política do currículo “é um condicionamento da realidade prática da educação”, um “campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 107).

Ao que nos referimos quando falamos de política curricular? Este é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto

apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 109)

Ao reconhecer essa repercussão da política curricular no espaço escolar, compreende-se a ênfase na política curricular no âmbito das reformas da educação. Conforme destaca o autor, o tipo de racionalidade presente no sistema educativo é condicionado pela política e pelo modelo administrativo, que também interfere diretamente no currículo. Com isso, por meio de mudanças na política do currículo são afetadas também as tecnologias de organização dos conteúdos, da prática educativa e até mesmo da própria escola.

O currículo prescrito, quanto a seus conteúdos a seus códigos, em suas diferentes especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência de progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem. Parcelas do currículo em função de ciclos, etapas ou níveis educativos, marcam uma linha de progressão dentro de um mesmo tipo de conteúdo ou assinalando aspectos diversos que é necessário abordar consecutivamente num plano de estudos. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 113)

Essas regulações, por intermédio da prescrição curricular, não se dão somente pelo interesse do controlar a educação como sistema ideológico, mas também “pela necessidade técnica ou administrativa de ordenar o próprio sistema educativo” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 108). Ainda assim, o autor enfatiza que isso não pode ser visto de uma forma ingênua, como se fosse algo puramente técnico ou burocrático, pois toda e qualquer regulação e escolha que envolve o currículo tem um significado político, cultural e social, bem como revela uma postura dos reformadores em relação à comunidade e suas questões sociais e culturais por meio da conduta na condução do processo de construção da política curricular.

Diante disso, em relação aos discursos da reforma, Candau (2013) afirma que é preciso analisar a fundo o projeto político e ideológico que sustenta as proposições, a fim de não cair em uma “armadilha de um discurso puramente científico e técnico sobre a educação” que a apresenta como se ela fosse uma “prática social absolutamente autônoma em relação ao contexto em que se situa, como se fosse possível tratar a questão educacional com uma racionalidade puramente instrumental” (CANDAU, 2013, p. 31).

Portanto, um dos primeiros desafios que se colocam quando nos confrontamos com o tema das reformas educativas é desmistificar o seu necessário caráter de novidade e de avanço. Os movimentos de reforma educativa nem sempre têm estado orientados ou têm contribuído para mudanças estruturais de nossas sociedades, ou alavancado processos democráticos e uma cidadania ativa e participativa. Temos mesmo de confessar que isto tem acontecido raramente. De uma maneira geral, eles têm servido mais para legitimar um determinado projeto político-social que se tornou hegemônico em um dado momento histórico. (CANDAUI, 2013, p. 32)

Nesse sentido, no contexto do debate de um movimento de reforma curricular no âmbito nacional e regional, torna-se indispensável analisar o projeto político-ideológico, ou político-social nas palavras da autora, que está sustentando os discursos da reforma. Mesmo que nesse momento as mudanças ainda não possam ser dimensionadas ou identificadas na prática – tendo em vista que as políticas curriculares aqui analisadas, BNCC e os currículos do Paraná que foram elaborados por meio dela são muito recentes –, é possível, a partir de uma análise documental, a identificação e o debate acerca desses discursos, possibilitando situá-los enquanto projetos neoconservadores ou de democracia ativa e de transformação social.

Tendo por base esses debates acerca das reformas curriculares na América Latina, em especial no Brasil, no tópico seguinte, é abordada a trajetória das políticas de currículo para a educação do estado do Paraná, as quais tiveram – e ainda têm – como contexto de influência esses significados que são construídos nas agendas nacionais e também internacionais das políticas para a educação.

1.4 ASPECTOS SOBRE A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS CURRICULARES ESPECÍFICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS DA EDUCAÇÃO

Na sequência, é analisada a trajetória de políticas curriculares específicas para o estado do Paraná, a qual iniciou na década de 1990 por meio da criação do Currículo Básico, já no contexto de início das reformas neoliberais da educação no Brasil. O Paraná, assim como os outros estados, possuía total autonomia para a criação de currículos para a Educação Básica na rede estadual e municipal, respeitando a LDB e as diretrizes nacionais. A partir da aprovação da BNCC, esse cenário muda, haja vista que os conteúdos mínimos da BNCC são obrigatórios para os currículos das escolas de todo

o país, de modo que os estados são responsáveis apenas por uma parte diversificada e as adaptações curriculares à realidade regional/local.

Nesse sentido, no texto a seguir busca-se compreender os principais aspectos que marcam essa trajetória do estado na criação de políticas de currículo e também de que forma as reformas da educação que ocorreram ao longo desse período impactaram tais políticas do Paraná. Para isso, são trazidas as contribuições de algumas pesquisas do campo teórico curricular que tratam especificamente das políticas de currículo no Paraná, bem como algumas contribuições gerais de autores das teorias de currículo que situam a importância dessas pesquisas no âmbito das políticas para a educação.

No campo da educação, principalmente nas últimas décadas, são discutidas e questionadas essas relações de poder e de regulação das políticas de currículo e de outras políticas educacionais como avaliação, formação de professores, livros didáticos, entre outras. Esses estudos, pesquisas e ensaios críticos se desenvolveram e deram origem a campos teóricos específicos, como é o caso do campo teórico do currículo. A constituição do currículo enquanto campo teórico específico é relativamente recente. Durante muito tempo, esse documento foi visto como algo prescrito, que deveria apenas ser seguido, e de aparente fazer técnico.

Segundo Lopes e Macedo (2011b), até a metade do século XIX

[...] aceitava-se com tranquilidade que as disciplinas tinham conteúdos/atividades que lhes eram próprios e que suas especificidades ditavam sua utilidade para o desenvolvimento de certas faculdades da mente. O ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios, defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória. (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 21)

As preocupações com o que ensinar e com qual finalidade fazer isso começam a ganhar força depois do início do século XX, principalmente as de aspectos como a utilidade e aplicabilidade do ensino no cotidiano. Segundo Silva (2003), é nos EUA que o currículo surge enquanto campo especializado de estudos, a partir das discussões propostas por Dewey, Bobbitt e Tyler. Esses autores, que defendiam visões diferentes de currículo e de organização curricular, foram os primeiros que, teoricamente, criticaram o currículo clássico humanista pautado na lógica formal das disciplinas, ao enfatizarem a necessidade de pensar e planejar o currículo segundo objetivos e utilidades práticas.

De acordo com Silva (2003), Bobbitt e mais tarde Tyler defendiam que os objetivos do currículo deveriam ser organizados por meio habilidades necessárias para a vida profissional e os resultados do ensino mensurados de forma precisa, para saber se esses objetivos realmente haviam sido contemplados, pois “[...] o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica.” (SILVA, 2003, p. 23). Já para Dewey, o currículo deveria ser organizado a partir das experiências e interesses dos estudantes, pois, na visão dele “[...] a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta”, mas “[...] um local de vivência e de prática direta de princípios democráticos.” (SILVA, 2003, p. 23). Destaca-se que, conforme aponta Silva (2003), as ideias de Bobbitt e de Tyler influenciaram de forma muito contundente a educação nos EUA e no Brasil do que as de Dewey.

É possível observar que esses primeiros estudos tiveram como foco as discussões sobre a organização do currículo em relação às finalidades do ensino, compreendidos como fazeres técnicos. Os questionamentos das relações de poder e de intencionalidade, que estão intrínsecas a toda e qualquer política curricular, surgem por volta da segunda metade do século XX, a partir de estudos de vertentes marxista, fenomenológica e, mais tarde, pós-estruturalista. Inicialmente, essas problematizações não partem do campo específico do currículo que, conforme mencionado, já estava se estabelecendo, mas de ensaios críticos sobre a educação, como a obra *Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Althusser, e *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron. Esses estudos de base marxista compreendem que

[...] a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. Além da continuidade das condições de sua produção material, a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir que o status quo não fosse contestado. (SILVA, 2003, p. 31)

Nesse contexto, a escola também é interpretada como uma dessas instituições onde acontece a reprodução do sistema econômico e social capitalista, de modo que as discussões e estudos críticos se concentram na compreensão de como se dão os processos de reprodução dessa sociedade no interior da escola, como ocorre a veiculação de ideias da classe hegemônica, como se dão os conflitos de interesses, a

divisão do capital cultural por meio da educação, as relações de poder, entre outras problematizações.

Na trajetória das críticas ao papel reprodutivo da escola, a sociologia britânica dos anos 1970 explicita um conjunto de preocupações que se direcionam mais fortemente para as questões que podemos chamar de curriculares. Em 1971, o livro *Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação*, organizado por Michael Young, lança as bases do movimento chamado Nova Sociologia da Educação (NSE). Para entender como a diferenciação social é produzida por intermédio do currículo, os autores da NSE propõem questões sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 29).

Esses estudos – desenvolvidos na Inglaterra na conjuntura da NSE, principalmente por Michael F. D. Young, Ivor F. Goodson e Basil Bernstein, e nos EUA por autores como Willian Pinar e Michael Apple – fortaleceram e definiram o campo teórico curricular como uma área de importância para a pesquisa e problematização, tendo em vista o forte caráter prescritivo e técnico que esteve associado a esse elemento desde o seu surgimento.

A compreensão desse caráter prescritivo que esteve associado historicamente ao currículo é essencial para a pesquisa de currículo, uma vez que demonstra a importância das investigações nesse campo teórico e de seu desenvolvimento. No caso do Paraná, as pesquisas de currículo são feitas no âmbito dos programas de Pós-graduação, especialmente nas áreas que envolvem educação e docência. Nesse sentido, é importante abordar os dados e discussões trazidos por algumas pesquisas já realizadas no estado acerca de tal tema, visto que contribuem para a compreensão das mudanças no currículo escolar e sua relação com os aspectos políticos, históricos, econômicos e sociais de cada momento.

Diante disso, na sequência, são elencados os principais documentos que compõem as políticas curriculares existentes no estado do Paraná, desde meados da década de 1980 e início da década de 1990, quando foi criado o Currículo Básico¹²,

¹² Essa proposta curricular foi criada no contexto de reabertura democrática no Brasil, em um movimento de renovações curriculares que ocorreu nas décadas de 1980 e 1990, impulsionadas pelas lutas estudantis e da educação em geral pelo fim do regime e revogação da LDB 5692/71 – que, entre outras determinações, estabelecia a obrigatoriedade do ensino técnico-profissional e a suspensão de disciplinas como a filosofia e a sociologia (MONTEIRO, 2020). Segundo Moreira (2000), essas propostas curriculares tinham como base a pedagogia crítico-social dos conteúdos e/ou a educação popular, a partir de teorizações de autores como Paulo Freire e Demerval Saviani. Apesar de divergências em relação ao conteúdo a ser ensinado nas escolas – enquanto uma defendia a organização do ensino a partir da

marco da criação de dessas políticas específicas para a escola pública do estado do Paraná (CALDAS, 2016).

Quadro I – Relação de documentos para a política curricular do Paraná de 1987 até 2020

ANO	GOVERNO	POLÍTICA CURRICULAR
1987-1990	Álvaro Dias (PR)	Currículo Básico
2003-2008	Roberto Requião (PR)	Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica
2012	Carlos Alberto Richa (PR)	Caderno de Expectativas de Aprendizagens
2018	Carlos Alberto Richa/Cida Borghetti (PR)	Referencial Curricular do Paraná
2019/2020	Carlos Massa Junior (PR)	Currículo da Rede Estadual Paranaense

Fonte: autoria própria.

Com relação ao Currículo Básico, Lobo (2017) afirma que ele foi criado por meio de um programa de alfabetização iniciado em 1987, durante o governo de Álvaro Dias, o chamado *Ciclo Básico*, que tinha como objetivo a redução das taxas de reprovação e evasão escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A partir da reformulação das políticas para as séries iniciais – com foco especial em uma nova abordagem para a alfabetização, que englobasse os significados sociais e não somente o ensino de um sistema gráfico –, segundo Lobo (2017), os currículos das demais séries foram reformulados, tendo como base essa nova concepção.

Loch (2016) analisou as políticas de currículo do estado do Paraná de 1987 até o ano de 2016, com foco na área do ensino de língua materna. De acordo com essa autora,

experiência dos alunos e/ou de temas sociais, a outra defendia que os conteúdos das disciplinas deveriam ser o cerne das propostas curriculares, agregando aos temas sociais e as experiências locais e aos conhecimentos dos alunos – ambas as vertentes teóricas eram a base na luta por decisões curriculares mais democráticas, tomadas a partir da realidade educacional brasileira pela própria comunidade escolar, a fim de superar o autoritarismo e ampliar a democratização do espaço escolar e promover uma educação de qualidade para as classes populares (MOREIRA, 2000). Nessa guinada, muitos estados e municípios do país que elegeram governantes opostos a ditadura construíram propostas curriculares de cunho crítico e participativo, alguns exemplos além do estado do Paraná: São Paulo, na gestão de Luíza Erundina como prefeita da capital, Rio de Janeiro, governado por Leonel Brizola, Porto Alegre com o projeto Escola Cidadã na gestão de Tarso Genro, e Belo Horizonte com o projeto Escola Plural.

após a redemocratização do país e o advento da Pedagogia Histórico-Crítica,¹³ houve uma reestruturação do ensino, que também se voltou para a prática social por meio dessa ênfase nas pedagogias críticas. Outro importante fator mencionado pela autora é a democratização do ensino, como um dos responsáveis por essa guinada nas políticas educacionais do Paraná, que trouxe para as escolas alunos oriundos de classes mais baixas e fez emergir o debate sobre a desigualdade social, pobreza, preconceito etc.

Assim, segundo Loch (2016), o Currículo Básico trouxe consigo pela primeira vez a visão epistemológica da construção histórica e cultural do homem enquanto ser social. Nesse documento, conforme aponta a pesquisa, constam passagens das obras de Marx e Engels, bem como ideias do materialismo histórico-dialético. A autora destaca a relação do advento dessas concepções nas políticas educacionais da época com o fim do regime ditatorial, pois o momento histórico exigia uma educação pautada em teorias críticas. Tonidandel (2014) também aponta a participação de professores universitários estudiosos da Pedagogia Histórico-Crítica na elaboração desse documento e nos movimentos de luta pelo fim do regime ditatorial e, conseqüentemente, das pedagogias autoritárias.

No entanto, Lobo (2017) atenta para o fato de que, com o início das discussões sobre os PCN no Paraná – já por volta de 1994 no contexto das reformas neoliberais nos países da América Latina –, quando os professores tentaram se apropriar da Pedagogia Histórico-Crítica na prática, foram introduzidos os debates sobre essa outra proposta curricular, que é oposta às bases teóricas das pedagogias críticas.

Em 2003, segundo Loch (2016), quando Roberto Requião assumiu como governador do estado, foram anunciadas mudanças radicais nas orientações curriculares, as quais se opunham aos PCN ao retomarem algumas concepções do Currículo Básico, como as discussões sobre o ser sócio-histórico e o reconhecimento do caráter político do currículo e do ensino. Com isso, segundo a autora, professores universitários passaram a ocupar os cargos de chefia e, juntamente com os professores da rede estadual, foram responsáveis pela elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE, publicadas em 2008. Batistão (2009, p. 61) discute em sua pesquisa o processo de construção das DCE e afirma que um dos objetivos que levou a elaboração dessa

¹³ Conforme aponta Tonidandel (2014), a Pedagogia Histórico-Crítica é inserida no Currículo Básico do estado do Paraná porque o momento de construção dessa política curricular coincide com os movimentos de luta pela redemocratização do país – também pela participação popular e melhores condições para os trabalhadores – nos quais professores do estado que estavam bastante engajados.

política curricular foi a intenção de “superar o projeto neoliberal”, trazido pela reforma da educação ao longo da década de 1990 e materializado nas orientações presentes nos PCN. Outro aspecto interessante trazido por essa pesquisa é a influência que os PCN tiveram na organização das DCE, tendo em vista que os parâmetros foram amplamente divulgados em formações, programas de TV, matérias de apoio pedagógico, telecursos etc., de modo que, segundo Batistão (2009), as contribuições trazidas pelos professores se aproximavam dos moldes dos PCN, fazendo com que os conteúdos estruturantes das DCE ficassem bastante semelhantes.

Ainda em relação às DCE, Caldas (2016) avalia que essa política curricular foi construída de forma detalhada, com a efetiva participação dos educadores e houve claras tentativas de desenvolver e subsidiar que os pressupostos teóricos estivessem presentes na prática docente. No entanto, em 2011, após a mudança na gestão do governo do estado, foi criado o Caderno de Expectativa de Aprendizagem, um novo documento da política curricular que foi anunciado com o intuito de dar continuidade às DCE, mas que, segundo Caldas (2016), não deu sequência aos debates e às ações para a continuidade dessa política educacional.

Ao analisar as mudanças que ocorrem com o currículo e com o ensino após a saída de Roberto Requião e a entrada de Carlos Alberto Richa no governo do estado, a pesquisa de Loch (2016) também aponta a descontinuidade das políticas curriculares. Segundo a autora, a criação do Caderno de Expectativas de Aprendizagem representa um alinhamento com as políticas de avaliações em larga escala, baseadas na pedagogia de competências e habilidades para o mercado a partir da concepção neoliberal, conforme já mencionado. Além disso, a pesquisadora também afirma que outra mudança que revela esse alinhamento com as políticas de avaliação foi a ampliação da carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (as duas únicas disciplinas que são cobradas nas avaliações de larga escala), que passaram a ter uma carga horária de cinco horas aulas semanais, reduzindo o tempo das disciplinas Arte, Educação Física, Geografia e História.

A pesquisa de Silva Junior (2016) analisa as políticas de avaliação em larga escala e as suas implicações nas políticas curriculares do estado do Paraná. O estudo aborda a construção das políticas curriculares no estado desde a década de 1980 e também aponta que essas tiveram como base as teorias críticas da educação – pedagogia histórico-crítica, pedagogia libertadora ou pedagogias contra-hegemônicas –, conforme

denomina o autor. No entanto, essa pesquisa indica que nos últimos anos, depois da criação dos sistemas de avaliação e do fortalecimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁴, há uma crescente subordinação do currículo e das práticas escolares e pedagógicas em relação aos conteúdos exigidos nas avaliações externas ou de larga escala que, juntamente com os percentuais de aprovação e reprovação, determinam a nota nesse índice. Essa pesquisa reafirma o que foi apontado por Loch (2016), de que nos anos de 2011 e 2012, durante o governo Richa, houve uma redução na carga horária das disciplinas de Arte, Educação Física, História e Geografia e a ampliação da carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, demonstrando a subordinação do currículo e das práticas pedagógicas em relação às avaliações em larga escala, nas quais são exigidos somente os conteúdos das disciplinas mencionadas.

Além disso, Silva Junior (2016) destaca que nesse mesmo período foi criado o Caderno de Expectativas de Aprendizagem e o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) e que tanto esse novo componente curricular quanto esse sistema estadual de avaliação seguem os moldes da avaliação padronizada, tendo como base a concepção de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. O autor conclui que essas mudanças que ocorreram com o currículo e com a carga horária das disciplinas no estado do Paraná demonstram um alinhamento das políticas curriculares com a concepção neotecnicista da educação – que estaria na base dessas avaliações padronizadas, priorizando o ensino de habilidades e competências exigidas pelo mercado, contrariando as concepções que defendem a formação integral e uma educação crítica para os seus sujeitos.

Apoiando-se nessas contribuições das pesquisas e da breve discussão sobre a trajetória de políticas específicas de currículo para a educação básica do estado do Paraná, é possível observar que a presença de teorias críticas e de aspectos autônomos se deu ao longo do aprofundamento das reformas neoliberais na educação. Isso fez com que o estado criasse uma certa identidade nessa trajetória de políticas específicas que, entre outras características apontadas nos estudos mencionados, possibilitaram a participação de educadores e pesquisadores em seu desenvolvimento.

¹⁴ O IDEB reúne as notas obtidas na prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e as taxas de aprovação e reprovação para calcular as notas das escolas, municípios e estados.

As pesquisas, principalmente Loch (2016), Silva Junior (2016) e Caldas (2016), apontam para o movimento pela construção da BNCC – o que se efetivou no ano seguinte à publicação dessas pesquisas – a partir dos conceitos de competências e habilidades, resultando em uma “[...] concepção limitada de currículo”, na medida que, desde as primeiras versões,

[...] a BNCC configura-se como uma lista de objetivos, sem que haja uma base teórica mais consolidada a respeito do papel da escola e do conhecimento, bem como dos pressupostos teóricos das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares. (CALDAS, 2016, p. 124)

Segundo tais estudos, a pressão pela construção de uma base comum se deu pela necessidade de implantar oficialmente a pedagogia das competências no currículo escolar e os princípios da gestão neoliberal, de forma normativa e obrigatória e não mais somente como um parâmetro, como ocorreu com os PCN.

Atualmente, o estado do Paraná está promovendo uma reformulação das políticas de currículo para a Educação Básica, a fim de substituir a diretriz curricular até então vigente, as já mencionadas e discutidas DCE, publicadas em 2008. Após a aprovação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no fim de 2017, o estado iniciou o processo de construção de políticas norteadoras para os currículos escolares a partir das diretrizes da BNCC, tendo em vista que a base foi aprovada de forma normativa, portanto, obrigatória. Nesse processo, foi formado um comitê executivo composto por representantes da Secretária de Educação do Estado do Paraná (SEED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) para discussão e elaboração do Referencial Curricular do Paraná (RCPR).

Em meados de julho de 2018, foi disponibilizada a versão preliminar do RCPR, para consulta pública e contribuições, na semana em que os professores de todas as escolas do estado retornavam do recesso e iniciavam o planejamento para o segundo semestre letivo. Nessa semana de planejamento, foram disponibilizados apenas dois dias para leitura e discussão do documento, que contém aproximadamente novecentas

páginas, o que não permitiu a contribuição e participação efetiva dos educadores¹⁵ na elaboração dessa política curricular ampla e obrigatória. Segundo a SEED, foram recebidas, mediante consulta pública, cerca de 75 mil contribuições, sendo analisadas, sistematizadas e incorporadas no documento. No dia 22 de novembro de 2018, foi aprovado e instituído por meio da Deliberação n.º 03/2018 do CEE o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*, com dezesseis votos favoráveis e um contrário, este da conselheira Taís Maria Mendes, representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato).

Ao longo do ano de 2019, as escolas tiveram que adequar a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) à BNCC e ao RCPR, inserindo os direitos e objetivos de aprendizagem, bem como as competências e habilidades. Em agosto de 2019, a SEED divulgou um documento complementar, denominado primeiramente como Referencial Curricular do Paraná em Ação, com a organização dos conteúdos de cada componente curricular distribuídos por trimestres ou bimestres, novamente solicitando a opinião pública sobre essa distribuição, mas optando pela primeira opção (trimestral). No ano de 2020, o documento foi renomeado e passou a se chamar Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) e está em fase experimental nas escolas, de modo que, após sua consolidação, será sistematizado e inserido definitivamente nos planos de trabalho docente, planejamentos, registro de classe on-line etc.

A fim de aprofundar as discussões até aqui mencionadas, o próximo capítulo desta dissertação apresenta uma análise minuciosa da BNCC, partindo dos principais conceitos e aspectos teóricos que embasam o documento: a padronização de aprendizagens e o currículo de competências, além de algumas considerações sobre o contexto de produção do texto dessa política. Essa análise possibilita a compreensão desses aspectos centrais da reforma curricular atual que são incorporados, de certo modo, pela reforma do currículo no estado do Paraná, a qual será discutida detalhadamente no terceiro capítulo, de forma comparativa com a BNCC.

¹⁵ Esse fato foi noticiado por meio de uma nota do Sindicato dos Professores Estaduais do Paraná (APP-Sindicato), que repudiou a atitude da SEED. Publicação completa disponível em <<https://appsindicato.org.br/conselho-estadual-de-educacao-avaliara-proposta-da-seed-de-referencial-curricular/>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS PILARES DA REFORMA CURRICULAR NO BRASIL: A PADRONIZAÇÃO DE CURRÍCULOS POR MEIO DE COMPETÊNCIAS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE

Neste capítulo, busca-se aprofundar o debate acerca do processo de produção da política curricular da BNCC, que caracteriza a reforma curricular que está ocorrendo em todo o país. Para isso, são analisados os principais pilares dessa reforma, isto é, a padronização dos currículos e das aprendizagens por meio da inserção de competências, apontados como instrumentos capazes de promover a igualdade e a melhoria da qualidade da educação. A BNCC foi elaborada para cumprir esse propósito de homogeneização, calcada na visão de que padronizar o que se aprende é uma forma de promover a igualdade. Por isso, na sequência, é discutido o processo de elaboração, os sujeitos envolvidos na dinâmica da sua construção e os principais conceitos e fundamentos da BNCC. O objetivo é entender como se deu a construção de um consenso para promover essa padronização, problematizando a forma com que ela é disposta no documento e se relaciona com: a política educacional atual, os princípios de autonomia dos estados e das escolas e os aspectos da desigualdade social e da diversidade cultural, que são bastantes acentuados no Brasil.

Além disso, posteriormente, são discutidas as formas de organização curricular e seleção dos conteúdos do ensino, a fim de tentar compreender o que são as competências e habilidades e por que elas foram escolhidas para compor o currículo nacional obrigatório. Esse estudo sobre a construção das ideias e conceitos em torno da BNCC e do processo de elaboração dessa política possibilita, no terceiro capítulo, a compreensão da reforma curricular realizada no Paraná, feita a partir das determinações da base nacional e dos processos de reinterpretação possibilitados pela leitura do texto da política.

A construção da BNCC teve início no ano de 2015 e foi concluída em 2017. Ao longo desses três anos, foram elaboradas três versões do documento: a primeira em 2015, a segunda em 2016 e a terceira e última no final do ano de 2017, a qual foi votada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Na presente pesquisa, o foco principal é a terceira versão da BNCC, na qual estão presentes os conceitos e os significados que se tornaram hegemônicos nesse processo de construção da política

curricular e que agora estão sendo inseridos nos currículos locais e interpretados pelos sujeitos nas escolas de todo o país¹⁶.

2.1 ASPECTOS SOBRE OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DO TEXTO DA BNCC: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR

Na sequência, são analisados alguns aspectos sobre o contexto de influência e o contexto de produção do texto da BNCC. Com isso, busca-se compreender quais são os atores sociais envolvidos diretamente e como se deu a disputa em torno dos significados inseridos na BNCC, tendo em vista a existência de diferentes demandas em torno da construção de políticas e a necessidade da construção de consensos para a hegemonia de determinado projeto, nesse caso, um projeto de centralização curricular¹⁷.

Nas primeiras linhas da BNCC, encontra-se a afirmação de que “A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociações com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira” (BRASIL, 2017, p. 5). No entanto, muitos pesquisadores e educadores questionam esse processo, que culminou na aprovação da terceira e última versão da BNCC¹⁸, por meio da resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017¹⁹.

Na medida que o MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado. Contudo, no CNE, formou-se um polo de resistência que, mesmo minoritário, tentou fazer um contraponto à verticalização política do MEC e àqueles objetivos que não se enquadram na

¹⁶ No apêndice dessa pesquisa, há um quadro comparativo com as principais mudanças presentes nas três versões da BNCC, apesar dessas mudanças não serem o foco principal dessa pesquisa, elas contribuem para a compreensão dos processos políticos e das mudanças e constâncias de significados ao longo do contexto de produção do texto da base.

¹⁷ Esse processo de centralização curricular concentrou a criação de prescrições curriculares no âmbito federal, centralizando o processo administrativo e o próprio fazer do currículo, em detrimento da horizontalidade nas decisões e na criação dos currículos, conforme debatido adiante.

¹⁸ Neste tópico, focamos na construção da BNCC desde o início da retomada das discussões sobre a criação de padrões nacionais de aprendizagem em 2013 até o ano de 2017, quando a BNCC com a parte da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi aprovada. Em dezembro de 2018, foi publicada a parte do Ensino Médio, no entanto, não foram realizadas mudanças substanciais no texto já existente. Além disso, é importante destacar que, aqui, o foco principal das discussões é a versão de 2017 porque a reformulação das políticas de currículo no estado do Paraná foi feita a partir dessa versão, que abrangia apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

¹⁹ Para mais detalhes sobre esse documento, acesse: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>.

perspectiva da gestão democrática. Foi nesse contexto que se efetivou o Pedido de Vistas ao Parecer e à Resolução da BNCC para que ficasse o registro histórico dos acontecimentos. (AGUIAR, 2018, p. 8)

Segundo relato de três ex-conselheiras do CNE, intitulado “Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos”²⁰, após o afastamento da presidenta eleita Dilma Rousseff, em 2016, e a mudança de perspectiva do governo federal para o que as autoras denominam de “forte viés privatista”, foram realizadas mudanças drásticas na gestão do MEC, bem como na composição do CNE. Isso resultou em uma mudança na maneira de conduzir o processo pelo MEC que, segundo Aguiar (2018), se tornou mais verticalizada e alinhada aos interesses do mercado. Além disso, após mudanças na composição do CNE e nomeação de novos conselheiros, houve, segundo relato, a aprovação aligeirada da terceira versão sem o devido debate com a sociedade e até mesmo dentro do próprio conselho. Apesar dessas mudanças na condução do processo da BNCC, é importante observar que “o substituto, Michel Temer, reverteu dúzias de políticas públicas adotadas pelo governo anterior e paralisou inúmeros outros programas governamentais, mas a BNCC permaneceu intocada” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 554), o que confirma ainda mais a importância de compreender como se deu a construção do consenso em torno da importância da BNCC, que não só continuou mesmo após a mudança de governo, mas também teve seu processo de finalização e aprovação acelerado.

Como mencionado anteriormente, as discussões em torno da criação da BNCC já vinham ocorrendo oficialmente desde 2014. No entanto, a intenção de elaborar um currículo nacional para o Brasil já vem desde a década de 1990, no contexto inicial da reforma da educação na América Latina, por meio da criação dos PCN – que, na ocasião, foram classificados pelo CNE como uma alternativa curricular e não uma política obrigatória e normativa como a BNCC (MACEDO, 2014). Após a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024),

²⁰ Esse texto foi lido pelas conselheiras na sessão do conselho pleno do CNE em que foi votada a aprovação da BNCC, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hgGs1fXmwsU&feature=youtu.be>. Além disso, ele também faz parte de uma publicação conjunta de pesquisadores da ANPAE (Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação), cujo título é “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas”, disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou o seu processo de discussão sobre o tema da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constituindo uma Comissão Bicameral, criada pela Portaria CNE/CP nº 11/2014, tendo por objetivo “acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista, principalmente, as estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3 previstas no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014”. (AGUIAR, 2018, p. 9)

Essas estratégias do PNE, mencionadas no trecho acima, referem-se à criação de uma base comum nacional para os currículos, a fim de atingir as metas que dizem respeito à melhoria da qualidade da educação. É a partir desse momento que, oficialmente, os debates entorno da BNCC começam a ganhar força novamente. Nesse mesmo período, o MEC anunciava²¹ que iniciaria a discussão da Base por meio de uma consulta nos estados e municípios sobre os documentos curriculares vigentes. Em setembro de 2015, o referido ministério publicou a primeira versão para consulta pública, além disso, pesquisadores e professores de diferentes universidades e membros de associações e grupos de pesquisa elaboraram pareceres sobre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares e encaminharam para o MEC. Em 2016, com a publicação da segunda versão, a UNDIME, o CONSED e o atuante Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)²² foram responsáveis pela condução de seminários de discussão sobre essa segunda versão do documento. Nesses seminários, segundo Aguiar (2018), os educadores foram divididos em grupos por componente curricular e a eles foram apresentados slides com a organização geral dos conteúdos, sobre a qual eles opinavam com concordo ou discordo e faziam suas sugestões de alteração.

Macedo (2014; 2016) e Avelar e Ball (2017) apontam que o MBNC²³ iniciou em abril de 2013, depois de um seminário internacional intitulado “Liderando Reformas Educacionais”, realizado nos EUA pela Fundação Lemann – a principal líder e mantenedora do MBNC. Esses autores estudam a atuação primordial desse movimento no processo de construção e elaboração da BNCC e, para isso, utilizam o conceito de

²¹ Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-08/mec-inicia-consulta-estados-e-municipios-para-base-nacional-curricular>> Acesso em: 25 maio de 2020.

²² No inglês o movimento é chamado de *Mobilization for the National Learning Standards – MNLS*, porém, optamos por utilizar a sigla MBNC para se referir ao Movimento pela Base Nacional Comum, conforme nomeado no Brasil.

²³ Na sequência é citado apenas como MBNC ou movimento pela base/BNCC. Mais informações em: <<http://movimentopelabase.org.br/>>.

rede de políticas, cunhado por Stephen Ball, por meio do qual o teórico analisa a atuação decisiva de atores sociais da esfera privada em reformas e políticas públicas.

Instituições financeiras e empresas — **Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras** — além de **Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola**. As referências cruzadas entre os diferentes parceiros são muitas e não cabe aqui arrolá-las de forma extensiva. Como ocorre com a maioria das redes mapeadas por Ball (2012), esta é constituída por instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais. (MACEDO, 2014, p. 1540, grifos no original)

Esses atores sociais atuam diretamente no *contexto de influência* das políticas educacionais e, conseqüentemente, da reforma curricular. Em um estudo publicado recentemente, Avelar e Ball (2017) trazem um mapeamento detalhado das chamadas *redes de governança* – que reúnem agentes públicos e privados na elaboração de políticas –, destacando a influência e atuação dessas fundações e instituições filantrópicas citadas na mobilização pela criação de padrões nacionais de aprendizagem no Brasil, o que resultou na concepção e elaboração da BNCC. Inicialmente, os autores descrevem esse fenômeno como a “nova filantropia” (*new philanthropy*), em que as fundações e instituições privadas e/ou não governamentais fazem investimentos, em vez de doações (filantropia), em determinada área e pauta e atuam para obter resultados como forma de retorno, além de “[...] querer estar envolvida em decisões de como o dinheiro é usado” (AVELAR; BALL, 2017, p. 1, tradução nossa²⁴). Baseados nisso, os autores analisam a relação entre o governo federal, especificamente o MEC, e o MBNC, a fim de compreender como se deu a formulação dessa política, tendo em vista a interação entre interesses públicos e interesses privados. O MBNC se configurou, segundo os autores, como um espaço de colaboração entre a nova filantropia e o estado e também “como um espaço de formulação de políticas por si só” (AVELAR; BALL, 2017, p. 1, tradução nossa²⁵). Os sujeitos que atuam nesse movimento são descritos como empresários políticos, tecnocratas, líderes, especialistas e influenciadores, que oferecem soluções “tecnopolíticas” para os problemas das políticas educacionais (AVELAR; BALL, 2017, p. 4) por meio de seminários, conferências, consultorias, entre

²⁴ Original: “[...] wants to be involved in decisions about how money is used” (AVELAR; BALL, 2017, p. 1).

²⁵ Original: “[...] as a policymaking space in its own right” (AVELAR; BALL, 2017, p. 1).

outras ações que envolvem a participação de parlamentares, funcionários do MEC, secretários de educação, gestores de escolas, secretarias municipais etc.

Diante disso, o MBNC se constituiu desde o princípio enquanto um ator social privilegiado nas discussões sobre a BNCC, pois, conforme relatam Macedo (2014) e Avelar e Ball (2017), foi principalmente por meio da atuação dele que a discussão sobre a criação de padrões nacionais de aprendizagem foi retomada e fortalecida no Brasil depois de 2013 e inserida na agenda política da educação. Macedo (2016) destaca, ainda, que essas instituições mantiveram relações mais ou menos estáveis com os governos de diferentes orientações políticas e ideológicas ao longo dos últimos anos, atuando nas demandas sobre avaliação, currículo e formação a partir das ideias neoliberais, de modo que, não se pode analisar o movimento dinâmico dessas negociações de sentido em torno dos temas da educação de forma determinista.

Conforme relatam os estudos, o primeiro evento que marca a retomada das discussões sobre a BNCC no Brasil – apesar de, conforme destacado por Macedo (2016), esse assunto ter permanecido sempre presente de uma forma ou de outra desde 1990 nos diferentes contextos políticos – são esses seminários promovidos pela Fundação Lemann em Yale, nos EUA, que foram uma espécie de imersão de agentes públicos e privados brasileiros nos debates internacionais sobre a padronização de aprendizagens por meio do currículo nacional. Tais encontros reuniam tecnocratas, empresários políticos e “especialistas” que participaram da criação do chamado *Common Core*, currículo nacional dos EUA. A partir desses encontros organizados ou fomentados pelo movimento, foi construído um consenso em torno da necessidade de criar padrões nacionais de aprendizagem e de promover a centralização curricular, apresentados como receita de sucesso de outros países para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Por isso, segundo Cássio (2018, p. 244), “a BNCC é o ponto de saturação das políticas de centralização curricular no Brasil” e resultado de “uma síntese das políticas de currículo brasileiras desde os PCN temperada com o linguajar dos common core de alguns países”.

Segundo Macedo (2016), entre as estratégias utilizadas para a criação desse consenso, a principal delas é a afirmação da existência de uma crise no sistema educacional, marcada pela ineficiência das escolas, baixos índices de desempenho em avaliações de larga escala, alto índice de abandono e de defasagem de idade e série, de modo que a solução apresentada é a criação de padrões nacionais de aprendizagem por

meio de um processo de centralização curricular aliado às avaliações de larga escala. Além disso, esse movimento pela centralização curricular já vinha “envolvendo estratégias de convencimento da sociedade acerca da vinculação causal entre uma base nacional comum para os currículos e a qualidade da educação” (MACEDO, 2016, p. 11) antes e depois da aprovação da BNCC, promovendo ações²⁶ que visam garantir a adoção da Base na prática educativa.

Cássio (2018) afirma que a opção pela centralização e padronização curricular por meio da BNCC, apontada como forma de promover a qualidade da educação, é reforçada em detrimento das metas e estratégias do PNE. Segundo o autor, o plano prevê o aumento dos investimentos na formação dos alunos por meio da melhoria de infraestrutura, formação de professores, políticas de salário, planos de carreira e condições de trabalho, o que faria com os recursos destinados à educação fossem muito maiores do que o necessário para elaboração e implementação da BNCC. Por isso, os discursos em torno do potencial da BNCC em promover a melhoria da qualidade da educação são enfatizados, fazendo com que ela se torne “o centro gravitacional das políticas do MEC” (CÁSSIO, 2018, p. 244), ignorando a importância e a efetiva melhoria que pode ser alcançada por meio da aplicação do PNE.

As demandas articuladas e os agentes (constituídos ao sustentá-las) envolvidos são diversas, de modo que os sentidos de bases nacionais comuns e de qualidade oscilam. Discursos pedagógicos de matriz crítica — por exemplo, conhecimento poderoso (Young, 2013) —, perspectivas técnico-instrumentais com vistas à definição de padrões de avaliação, pragmatismo, construtivismo são alguns dos discursos mobilizados na formação das redes de sentidos. O que mais tem me chamado a atenção, no entanto, é a participação, nessas redes, de agentes privados e organizações sociais denominadas “movimentos” e a forma como vêm se articulando com os agentes públicos. Eles produzem demandas concretas no jogo por hegemonia, que não podem ser entendidas como demandas antagônicas às demandas

²⁶ Segundo Cássio (2018), a Fundação Lemann e o MBNC têm atuado exaustivamente na criação e distribuição gratuita de materiais para os professores com orientações de como aplicar a BNCC na prática, como compreender e ensinar a por meio das competências e habilidades da base etc. A Revista Nova Escola, que é mantida pela Fundação Lemann, tem trabalhado na divulgação de planos de aula digitais e no fomento da participação de professores na organização de sequências didáticas apoiadas na BNCC, principalmente nas redes sociais e por meio do site. Além disso, o autor também destaca uma parceria de 30 milhões de reais entre a Lemann e o BNDE para levar internet para todas as escolas do país e outra parceria com o Google na criação de uma plataforma digital para os professores com planos de aula, vídeos, materiais e orientações feitas a partir da BNCC. O autor ainda afirma “Não tenho dúvidas de que a esmagadora maioria dos materiais de propaganda da BNCC que hoje atingem o professorado brasileiro não provém do MEC ou das redes de ensino, mas dos agentes privados que constelam estas intrincadas redes de políticas” (CÁSSIO, 2018, p. 248).

públicas. Não quero, com isso, fazer crer que todas as relações estabelecidas nas redes são equitativas em termos de poder de significação, mas destacar que estão sendo produzidas novas formas de socialização de que precisamos dar conta. (MACEDO, 2016, p. 11)

Conforme destaca Macedo (2016), nesses debates acerca da BNCC se reúnem demandas e significados distintos em torno do consenso da criação de um padrão nacional de aprendizagem como forma de promover a qualidade da educação. Com isso, há uma disputa a respeito da hegemonia do significado da BNCC, desde a sua concepção, durante a elaboração e também nas instâncias menores, para que determinados sentidos possam estar presentes na prática educativa. Segundo Apple (1999), nesse contexto de disputas o Estado é “um sítio de conflitos”, em que “ocorrerão compromissos ou acordos”, tendo em vista que “elites econômicas, políticas e culturais buscam o máximo de apoio de outros grupos para suas políticas educacionais, oferecendo em troca uma quantidade mínima de diversificação” (APPLE, 1998, p. 103).

Com isso, os estudos sobre a reforma curricular, inclusive esta pesquisa, buscam compreender quais são os atores sociais envolvidos, os discursos produzidos por eles e as disputas em torno da hegemonia de determinados significados que são inseridos no texto da política para serem posteriormente lidos e reinterpretados, de acordo com os significados produzidos pelo leitor e as limitações colocadas pelo texto da política – especialmente nesse caso da BNCC, que é obrigatória. Nesse contexto de articulação de interesses públicos e privados, antagônicos ou não, cabe o estudo das relações de poder e dos sentidos hegemônicos que foram inseridos na BNCC.

2.1.1 A atuação de agentes privados e a verticalização no processo de elaboração da BNCC

No contexto de elaboração da BNCC, surgem alguns questionamentos referentes ao processo de construção dessa política de centralização curricular, na busca de compreender como determinadas posições em relação ao currículo e à educação se tornaram hegemônicas. Por isso, na sequência, é discutida a atuação de agentes privados na elaboração da BNCC e a verticalização do processo de construção dessa política, principalmente no contexto de construção e aprovação da terceira versão. Para tal, busca-se problematizar a relação da BNCC com os princípios democráticos do direito

de participação e representação na construção das políticas, da liberdade de ensinar e da autonomia na produção e redação de propostas pedagógicas curriculares – conquistas essas que são recentes no Brasil, porque foram possibilitadas, principalmente, após a redemocratização do país, a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996.

Diante da afirmação de que a Base foi construída em diálogo constante com a sociedade civil, cabe observar quem são esses sujeitos que participaram efetivamente do *contexto de produção do texto* dessa política curricular. Com isso, apoiando-se nos estudos de Macedo (2016), Avelar e Ball (2017) e Tarlau e Moeller (2020), que analisam as redes de atores e instituições envolvidos diretamente no processo de elaboração da BNCC, na sequência, são debatidas as relações entre os agentes públicos e privados, a construção de sentidos em torno da BNCC e os sujeitos que são efetivamente representados nessa dinâmica da política educacional. Além disso, esses aspectos são relacionados aos princípios democráticos no que se refere aos direitos de representação, participação e autonomia das instâncias locais nos processos de construção de políticas para a educação, entre elas, o currículo escolar.

Avelar e Ball (2017) fazem o mapeamento da rede de atores e de instituições envolvidas diretamente na construção da BNCC, observando principalmente a atuação do MBNC. Segundo levantamento inicial feito por eles, entre 2015 e 2016, os membros do MBNC possuíam ligações com 52 instituições; dessas, 12 são privadas e as que possuem três ou mais ligações com o movimento são: Fundação Lemann (3), Todos pela Educação²⁷ (20), Instituto Ayrton Senna (3), Fundação Itaú/Unibanco (4), PUC/SP (3). Com relação às instituições públicas com três ou mais ligações com o movimento: MEC (5), CNE (7), Câmara dos Deputados (4). Um dado importante da pesquisa de Avelar e Ball (2017), que converge com o relato de Aguiar (2018) citado anteriormente, é o aumento expressivo de representantes do MBNC no MEC e no CNE a partir do ano de 2016, após o afastamento da presidenta eleita Dilma Rousseff e a condução do então vice-presidente Michel Temer à presidência do país. Segundo os autores, quando o MEC publicou a primeira versão da Base em 2015, o movimento tinha 4 membros de seus atuando no CNE e 3 no MEC. Após a mudança de governo, “até o final de 2016, mais da metade dos membros do MBNC estavam trabalhando em instituições do

²⁷ Essa organização está profundamente relacionada com o MBNC, pois muitos atores e instituições como Instituto Natura, Fundação Lemann, Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Unibanco, entre outras, fazem parte dos dois movimentos.

governo²⁸”; desses, 19 atuavam em instituições federais ligadas ao processo de elaboração da BNCC: CNE, MEC e INEP (AVELAR, BALL, 2017, p. 5-6, tradução nossa). Além disso, ambos os estudos destacam a condução de pessoas ligadas ao movimento em posições estratégicas, tanto para o processo de elaboração da terceira versão quanto para aprovação da BNCC.

[...] pessoas que já faziam parte do MBNC foram nomeadas para cargos na estrutura burocrática, de fato para posições estratégicas no CNE e no MEC, ambos locais oficiais para deliberação e formação do novo currículo nacional. Os membros do MBNC foram nomeados para os seguintes cargos no MEC: Secretário Executivo do MEC, chefe da Secretaria de Educação Básica (SEB), bem como duas das três subsecretarias da SEB e a presidência do INEP. Em relação ao CNE, em junho de 2016, quando acontece a indicação semestral do CNE pelo presidente, Michael Temer, na época presidente interino, alterou a lista de indicados de Dilma Rousseff (após sua publicação, mas antes de ser promulgada, mudando metade dos 12 novos indicados). Em sua nova lista, havia quatro nomes afiliados a instituições privadas, incluindo Nilma Fontanive e Suely Menezes, ambos membros do MBNC. (AVELAR; BALL, 2017, p. 6, tradução nossa)²⁹

Segundo Tarlau e Moeller (2020), a atuação no MBNC, liderado e financiado pela Fundação Lemman, resultou na construção de um forte consenso pela importância da continuidade da BNCC, mesmo diante da crise política causada pelo *impeachment*, o que fez com que a ideia da Base ficasse acima das tensões partidárias. No entanto, com a mudança de governo, houve também uma transformação drástica no processo de condução da BNCC e de outras políticas do ministério, tendo em vista que a estratégia de consensos adotada até então pelo MBNC foi substituída por decisões centralizadas tomadas pelos novos membros do MEC e das demais instituições públicas ligadas a ele e a Base.

A imposição de cima para baixo de uma nova reforma do Ensino Médio, em contraste com a estratégia da Lemann de formar um

²⁸ Original: “By the end of 2016, more than half of MNLS members were working in state institutions.” (AVELAR; BALL, 2017, p. 5).

²⁹ Original: “[...] people who were already part of the MNLS were appointed to roles in the bureaucratic structure, indeed to strategic positions in NCE and MEC, both official sites for deliberation and formation of the new national curriculum. MNLS members were appointed to the following positions in MEC: MEC’s Executive Secretary, the head of the Secretariat of Basic Education (SEB), as well as two out of the three SEB’s sub-secretaries, and INEP’s presidency. Regarding NCE, while in June 2016 the NCE biannual nomination by the President was to take place, Michael Temer, at the time interim president, altered Rousseff’s nominee list (after its publication, but before it got enacted, changing half of the 12 new nominees). In his new list, there were four names affiliated to private institutions, including Nilma Fontanive and Suely Menezes, both members of MNLS” (AVELAR, BALL, 2017, p. 6).

consenso na sociedade civil em torno da BNCC, mostra claramente a diferença entre estratégias “draconianas” e “gramscianas” em matéria de políticas públicas. Na primeira, as políticas são impostas à sociedade civil, gerando raiva e, muitas vezes, resistência; na estratégia gramsciana, a sociedade civil é integrada a um bloco unido hegemônico de apoio a novas iniciativas, minimizando as divergências e marginalizando como irracional, ilógica e ideológica qualquer resistência que apareça. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 588)

Com a imposição da reforma do Ensino Médio por meio de uma medida provisória³⁰ – que, como mencionado, prevê uma mudança na formação a partir da criação de opções de diferentes especializações para os alunos – houve uma celeridade no processo de elaboração e aprovação da terceira versão da BNCC, somente com a parte do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, sem espaços para debate sobre essa grande mudança na legislação da Educação Básica no Brasil.

Após a publicação da terceira versão, no primeiro semestre de 2017, foi realizada uma audiência pública em cada uma das cinco regiões do país e, também, foram solicitadas pelo CNE algumas alterações, entre elas a “inclusão de temáticas voltadas para as populações indígenas, quilombolas e afro-brasileiras, bem como questões voltadas para a área de computação, tecnologias digitais, entre outras” (AGUIAR, 2018, p. 12), as quais estavam presentes nas versões anteriores. No entanto,

Nas reuniões da Comissão Bicameral no mês de dezembro foram apresentadas pelo MEC as inclusões feitas na BNCC pelo Comitê Gestor e suas equipes, segmentadas por componente curricular, de forma individualizada e oralmente. Não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE. Mais uma vez, é fundamental assinalar os limites da referida tramitação da matéria. No momento da apresentação, o MEC ainda recebeu contribuições de Conselheiros e Conselheiras e se comprometeu a incluir algumas delas no documento da BNCC. Este processo não permitiu uma análise pormenorizada das inclusões, por parte da Comissão e do CNE, como requer a matéria, sobretudo, se considerarmos a substantiva contribuição advinda das audiências públicas. (AGUIAR, 2018, p. 12)

Denota-se que, conforme demonstra o relato acima e os dados trazidos pela pesquisa de Avelar e Ball (2017), após a mudança no CNE e no MEC – com a inserção

³⁰ Lembrando que a reforma do Ensino Médio foi feita a partir da Medida Provisória n.º 748/2016, a qual foi sancionada pelo então presidente da República, Michel Temer, em fevereiro de 2017 e promoveu alterações na LDB 9394/96 em relação à formação e à carga horária nessa etapa do ensino.

de membros do MBNC em posições de chefia – houve um aligeiramento no processo de condução da BNCC, de modo que, consoante com os estudos, não foram inseridas as contribuições dos educadores produzidas nas audiências públicas, bem como não foram feitas as alterações solicitadas por alguns membros do CNE em relação a assuntos de grande importância para a educação brasileira³¹. De acordo com Aguiar (2018), apesar da falta de consenso, de tempo para a análise das minutas, pareceres e resoluções da comissão responsável pela BNCC no conselho e da ausência da parte que trata do Ensino Médio, a BNCC foi votada e aprovada pela maioria do Conselho Pleno do CNE em regime de urgência, de modo que “[...] as buscas da celeridade na tramitação [...] se sobrepuseram ao papel do CNE como órgão de Estado, comprometendo a discussão e eventuais ajustes e contribuições” (AGUIAR, 2018, p. 13).

Levando em conta esses estudos de Macedo (2016), Avelar e Ball (2017), Tarlau e Moeller (2020), assim como o relato de Aguiar (2018), é possível compreender como se deram as relações que resultaram na elaboração e aprovação da BNCC. É evidente a profunda atuação das instituições privadas filantrópicas dentro do processo de elaboração de uma política curricular para a educação brasileira, tanto no *contexto de influência* quanto no *contexto de produção do texto* da política, haja vista a inserção de sujeitos dessas instituições no comitê gestor da BNCC. Com isso, denota-se que há uma redução ou até mesmo uma diluição entre as fronteiras das esferas públicas e privadas, na medida em que os sujeitos atores sociais que fizeram parte do processo da BNCC transitavam em ambas.

Os autores também apontam para um processo desestatização, na medida em que são ampliadas não somente a influência, mas também as intervenções desses agentes privados na construção de políticas públicas. Nas palavras de Avelar e Ball (2017), esse processo cria uma “heterarquia” entre o Estado e essas redes de governança filantrópicas por meio de conexões tanto verticais quanto horizontais. Outro aspecto importante é a existência de negociações de sentido e a busca por consenso por meio da prática do *lobby* no contexto da BNCC, o que fez com que, ao longo do processo de construção do documento, o MBNC ganhasse muitos adeptos, ocupando assim posições

³¹ Na versão publicada em dezembro de 2018, com a parte do Ensino Médio, foi incluído na introdução do texto da base um parágrafo que cita as modalidades específicas de educação – Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância (BRASIL, 2018, p. 16-17) –, relacionadas aos princípios de diversidade e equidade. No entanto, não há aprofundamento sobre o assunto, tampouco sobre as especificidades e concepções que embasam desse tipo de ensino.

privilegiadas, tanto nas esferas de produção quanto de aprovação do texto político (AVELAR; BALL, 2017).

A concentração de esforços para a implantação da BNCC, portanto, não se dá exclusivamente por uma crença dos reformadores na sobre determinação da qualidade da educação pelas políticas curriculares. Ela é, primeiramente, uma opção econômica: a implantação da BNCC custará muito menos para a união do que a efetivação dos investimentos preconizados pelo PNE. Em segundo lugar, a Base franqueia um sem-número de oportunidades de negócios para os agentes privados interessados naquilo que ela deriva: novas metodologias para avaliações em larga escala, produção de materiais didáticos, programas de formação docente de baixo custo e flexibilização curricular no ensino médio (especialmente nos nichos de educação profissional e tecnológica e da educação a distância). (CÁSSIO, 2018, p. 245)

Diante disso, é possível compreender os interesses que marcam a atuação desses agentes da esfera privada na criação do consenso em torno da importância da centralização curricular por meio da padronização das aprendizagens. Para além da crença na determinação decisiva das políticas curriculares sobre a qualidade da educação, estão situados os interesses pelo mercado lucrativo que se cria em torno de uma política como a BNCC. Ademais, isso se relaciona à falta de interesse dos agentes políticos em direcionar investimentos diretamente para as escolas, para a formação docente nas universidades públicas, para a valorização dos professores, conforme previsto no PNE.

Em termos de representação cabe destacar o quanto o MBNC esteve presente de forma privilegiada na tramitação da BNCC e teve os seus interesses representados na dinâmica da sua construção. Apesar de ser apresentado como movimento de representação da sociedade civil organizada, que atuou de forma colaborativa na construção da Base, o grupo representa a visão de grandes empresários do Brasil e de outros países sobre a educação e o currículo e, também, de políticos e especialistas reformadores que aderiram ao movimento.

Embora todos tenham o direito formal de serem representados nos debates acerca do capital cultural que será declarado conhecimento legítimo e transmitido às novas gerações de estudantes – o conhecimento de que grupos, de que modo e para quem – existe ainda uma tradição seletiva na qual o conhecimento específico de apenas alguns grupos torna-se conhecimento oficial. Assim, a liberdade para ajudar a selecionar o corpus formal de conhecimento escolar está

sujeita a relações de poder que têm efeitos bastante reais. (APPLE, 1999, p. 101)

Por meio da análise dos sujeitos envolvidos nas decisões que envolvem o fazer de uma política como a BNCC, é possível compreender as relações de poder que levam a uma certa seleção de determinados atores e significados que efetivamente estiveram presentes na construção do texto político. Conforme afirma Apple (1999), mesmo que todos tenham o direito formal de serem representados, há uma tradição seletiva de conhecimentos que são considerados oficiais e dos sujeitos que participam efetivamente dessa escolha. Por isso, políticas que são conduzidas como a BNCC se caracterizam pela verticalização, tendo em vista que as decisões são feitas por sujeitos considerados “especialistas” nas esferas administrativas de maior abrangência e que são direcionadas para os municípios, estados e para as escolas e sujeitos que nela atuam. No caso da BNCC, a participação dos educadores e da comunidade se deu por meio dos seminários e de contribuições feitas pela internet e/ou enviadas ao MEC. No entanto, conforme debatido, isso não resultou em alterações substanciais ou obrigatórias no texto ou na organização do documento.

2.1.2 A BNCC e os princípios democráticos: contradições no processo de produção da política curricular

A seguir, são analisadas algumas das principais fragilidades do processo de condução da BNCC em relação aos princípios democráticos. Nesse sentido, o objetivo deste tópico é refletir sobre a relação contraditória de uma política abrangente e de grande importância para a educação como a BNCC com os princípios da democracia na gestão, no ensino e na educação, que são tão essenciais em projetos educativos emancipatórios, que mantêm compromisso constante com a redução das desigualdades e com a participação e representação de todos os sujeitos na sociedade.

Entre os principais problemas apontados nesse processo da BNCC, estão a centralização nas decisões e a metodologia verticalizada que, segundo a crítica especializada, foi apenas denominada de participativa, o que fere os princípios da gestão democrática (AGUIAR, 2018). Ademais, é importante enfatizar que o próprio fato de a BNCC ter que ser respeitada obrigatoriamente já fragiliza a autonomia das instâncias regionais e locais, o que fica evidente desde o processo de elaboração dessa política curricular.

Nesse sentido, o processo de elaboração e aprovação da BNCC está longe de ser um exemplo de gestão democrática na formulação de política pública educacional tão importante para o desenvolvimento da educação em nosso país. Talvez não tenha sido por outra razão que o documento encaminhado ao CNE pelo MEC não contemple nem sequer uma vez a expressão “gestão democrática”. (MENDONÇA, 2018, p. 36)

Conforme aponta Mendonça (2018), a maneira centralizada e verticalizada com que foi construída a BNCC contraria a gestão democrática, além disso, como bem destaca esse autor, não há qualquer referência ao termo ao longo de todo o documento, fato que evidencia que a BNCC não mantém o compromisso com esse modelo de gestão. Apple (1999) aponta para a relação entre esse controle simbólico por meio do poder centralizado do Estado com o conservadorismo, de modo que isso permite compreender a preferência pela centralização e verticalização das decisões em detrimento da horizontalidade e da representação de todos os grupos previstos pela gestão democrática.

Além disso, a opção pela centralização curricular revela um posicionamento em relação aos educadores. Por intermédio da construção de consenso, implicitamente, aceita-se que as instâncias regionais e locais não possuem a “competência” necessária para definir quais são as aprendizagens essenciais para os alunos na Educação Básica. Essa importante tarefa é então direcionada aos “especialistas”, “tecnocratas” e “vendedores” de soluções e estratégias para a melhoria de desempenho e aperfeiçoamento do sistema educativo.

A intervenção administrativa supôs uma carência de margens de liberdade nas quais expressam as tendências criadoras e renovadoras do sistema social e educativo. Numa sociedade democrática, que ademais garante a participação dos agentes da comunidade educativa em diversos níveis, é preciso analisar a intervenção ou regulação do currículo desde outra perspectiva. Em muitos casos a política curricular está longe de ser uma proposição explícita e coerente, perdendo-se numa mentalidade difusa, aceita muitas vezes como prática historicamente configurada, dispersa numa série de regulações desconectadas entre si. É mais clara ali onde o controle é realizado de modo explícito e onde é exercida por mecanismos coercitivos que não se ocultam. Mas, à medida que o controle deixa de ser coercitivo para se tecnificar e ser exercido por mecanismos burocráticos, se oculta sob regulamentações administrativas e “orientações pedagógicas” com boa intenção, que têm a pretensão de “melhorar a prática”. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 109)

As políticas curriculares, como a BNCC, que resultam de regulações ou intervenções administrativas, segundo Gimeno Sacristán (1998), nem sempre se apresentam de forma explícita e coercitiva. Conforme aponta o autor, elas se tornam difusas no interior da prática burocrática configurada historicamente. Logo, a BNCC se situa nesse contexto de políticas citado pelo autor, porque ela também é baseada em discursos que caracterizam o currículo como um fazer técnico, burocrático, portanto, apolítico e neutro. Assim sendo, essa política curricular é apresentada como uma determinação necessária para a melhoria da qualidade da educação, na intenção de mitigar a importância do debate sobre: o modelo de construção adotado na sua elaboração; a intencionalidade que levou a sua concepção; e os aspectos teóricos e epistemológicos que a fundamentam.

Sob tal ótica, enquanto política pública para a Educação Básica no Brasil, a BNCC vai muito além da prescrição curricular, ela revela uma postura em relação à educação, ao ensino e à forma de administrar a política. Com isso, a condução centralizadora, verticalizada e pouco democrática do processo de construção da política curricular, revela uma postura política e social intervencionista, reguladora e controladora da prática educativa.

A evolução pedagógica e a ampliação de fins de escolaridade, refletindo nos conteúdos curriculares dentro de uma tradição administrativa intervencionista e controladora, resulta na intenção de governar, modificar ou melhorar a prática escolar através de prescrições curriculares. É um esquema de controle muito mais forte em sua proposição, que, como contrapartida, tem “a virtude” de ser bastante ineficaz, se se colocasse com intenções de submeter as práticas escolares aos esquemas prescritos. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 115)

Essa postura reguladora resulta da visão de que, por meio da prescrição curricular, a prática escolar pode ser modificada ou melhorada. No entanto, conforme afirma o autor, essa tendência é ineficaz, gera dependências e não possibilita o desenvolvimento de procedimentos técnicos e pedagógicos de forma autônoma nas escolas, por parte dos professores e da equipe pedagógica, que de fato podem auxiliar e melhorar a prática de ensino e de aprendizagem. Por isso, o autor destaca que “a administração pode e deve regular o sistema curricular [...] facilitando os meios para que se faça um desenvolvimento técnico-pedagógico adequado do mesmo, mas não propondo o modelo definitivo.” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 115).

[...] a crença dos implementadores da Base na viabilidade de seu projeto uniformizador – a ponto de conceber estratégias cada vez mais sofisticadas para realizá-lo – é uma ameaça concreta a projetos educacionais democráticos. Por isso mesmo, a insistência da propaganda – sobretudo governamental – em associar a BNCC a processos de participação social e uma suposta igualdade de oportunidades educacionais só ratificam a necessidade de persuadir as pessoas daquilo que a Base efetivamente não é capaz de produzir. (CÁSSIO, 2018, 250)

Conforme afirma o autor, a BNCC se tornou uma ameaça aos projetos de educação democrática e isso ocorre por diversos motivos, mas principalmente pelos que foram aqui apontados: a busca padronização e homogeneização em detrimento da diversidade, a verticalização das decisões, a falta de compromisso com os princípios democráticos na gestão e na elaboração de currículos, entre outros. Nesse sentido, questiona-se a obrigatoriedade e a abrangência de uma política como a BNCC, que não foi construída de forma participativa e dialógica com os diferentes atores sociais envolvidos no sistema educativo, bem como com as diferentes realidades culturais e sociais brasileiras. Além de se afastar dos princípios democráticos desde a sua construção, a BNCC também se afasta da busca pela democratização do ensino, na medida em que reforça os valores meritocráticos do mundo empresarial e não incentiva o aprimoramento da democratização da escola e da educação para todos os sujeitos como direito fundamental, garantindo a valorização e o respeito à diversidade.

No que se refere à metodologia verticalizada adotada na elaboração e condução dessa política, questiona-se a postura reguladora, intervencionista e controladora do processo pedagógico, na medida em que os conteúdos mínimos listados pela prescrição curricular se tornam obrigatórios e são exigidos nas avaliações de larga escala que compõem o índice utilizado para referenciar a qualidade da educação nas escolas, municípios e estados. As possíveis consequências dessa centralização curricular por meio da BNCC são o estreitamento curricular e a submissão dos conteúdos de ensino e da autonomia pedagógica às regulações administrativas. No documento, afirma-se, ainda, que

[...] o país terá diante de si a tarefa de **implementação**, ou seja, de construir currículos subnacionais (estaduais distrital e municipais), **com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC**,

passando assim, do **plano normativo** propositivo para o **plano da ação e da gestão curricular**. (BRASIL, 2017, p. 14, grifos nossos)

Conforme destacado no trecho, a BNCC se apresenta como o plano normativo do currículo que será implementado por meio do plano da ação ou do currículo em ação. Segundo Macedo (2018), com esse direcionamento, a BNCC promove a divisão do currículo em elaboração e implementação, uma dicotomia bastante criticada pelo campo teórico do currículo, justamente pela fragmentação e pela visão limitada do documento na prática como releitura do currículo formal. Nesse sentido, Macedo (2018, p. 30) afirma que “para a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação”, caracterizando as adaptações e modificações feitas nas instâncias locais como formas de adequação às prescrições.

No entanto, diante das críticas direcionadas à BNCC em relação à centralização curricular e à centralização do processo de sua construção, o MEC enfatiza que ela não é o currículo e que a autonomia dos estados, dos municípios e das escolas na elaboração de suas propostas curriculares está salvaguardada pela parte diversificada e pelas adaptações que os currículos podem fazer, reafirmando que, no Brasil, “não cabe a proposição de um currículo nacional” (BRASIL, 2017, p. 10), tendo em vista a autonomia dos entes federados e a diversidade de cada região. Apesar disso, o documento deixa claro que os currículos, as políticas de avaliação, formação inicial e continuada e elaboração de materiais didáticos e a oferta de infraestrutura devem estar alinhados aos conteúdos mínimos e as diretrizes da BNCC. Outro aspecto que dificulta a diversificação dos currículos é o nível de detalhamento e a extensão do “mínimo”, pois a BNCC completa possui mais de 600 páginas e cerca de aproximadamente 1.700 objetivos de aprendizagem. Desse modo, é possível perceber que essa normatização por meio da BNCC pressiona para um direcionamento do currículo e de outras políticas em relação ao que está disposto na Base, podendo prejudicar os aspectos locais e as mudanças e adaptações por parte dos educadores.

[...] a existência e a obrigatoriedade da nova Base não implicam a incorporação automática e uniforme do texto às práticas pedagógicas e aos cotidianos escolares, pois nenhuma proposta curricular estadual ou municipal, ainda que obrigatória, se manifesta da mesma forma em todo o lugar. (CÁSSIO, 2018, p. 242)

É importante destacar que a compreensão da dimensão de uma política como a BNCC não pode resultar em uma concepção determinista sobre o currículo. A política curricular, enquanto uma intervenção textual, está sujeita a reinterpretações por parte dos diferentes sujeitos e diferentes locais para onde ela é direcionada, levando em consideração que esses não são espaços vazios. Isso dificulta o processo de padronização vislumbrado pela BNCC e faz com sejam possibilitadas formas críticas e criativas de reinterpretação e resistência a esse projeto educacional conservador e autoritário. Todavia, é preciso ter em mente o fato de que os interesses e esforços pela implementação dessa política vão além da esfera pública burocrática e podem dificultar os processos de resistência (CÁSSIO, 2018).

Por isso, no Paraná, onde até então houve participação ativa dos professores das universidades e educadores das escolas estaduais na elaboração de políticas de currículos com aspectos e concepções críticas que marcaram a história das políticas educacionais no estado, os impactos de um currículo como a BNCC podem ser bastante consideráveis. Nesse sentido, diante dos aspectos normativos, homogeneizadores, reguladores, centralizados e até mesmo pouco democráticos que marcam a trajetória da Base, cabe o estudo dos processos de reinterpretação dessa política no estado do Paraná, haja vista a relativa autonomia que ainda é garantida aos entes federados para a elaboração das políticas curriculares mesmo após a aprovação da BNCC e a atuação participativa e crítica dos educadores que vinha ocorrendo no estado.

Diante disso, na sequência, são analisados os principais argumentos que sustentam a BNCC: a padronização de aprendizagens e o currículo de competências, a fim de debater como esses aspectos são apresentados ao longo do documento e de que forma eles se relacionam com os aspectos sociais, políticos e culturais que envolvem os processos educativos. Além disso, mais adiante, essas duas categorias da reforma curricular da BNCC são analisadas nas políticas curriculares do Paraná, desenvolvidas a partir da base.

2.2 BNCC: A PADRONIZAÇÃO DO CURRÍCULO COMO CAMINHO PARA A IGUALDADE DE APRENDIZAGENS

A seguir, por meio da análise documental, são debatidos os principais argumentos presentes na BNCC para a defesa da política curricular padronizada, cujo

intuito é promover uma padronização das aprendizagens em todo o país por meio do currículo. Nesse aspecto, o objetivo é compreender como o documento aborda a questão da desigualdade de aprendizagens e de que forma situa o currículo como política capaz de superar esse grave problema.

Os desafios de criar um currículo comum padronizado para a Educação Básica são inúmeros. Em um país diverso e extenso como o Brasil, essa tarefa é ainda mais complexa, visto a multiplicidade de culturas e as desigualdades sociais e econômicas nas diferentes regiões do país. Gimeno Sacristán (1998) destaca que toda a seleção cultural feita pelo currículo é um instrumento de diferenciação e possível exclusão para os alunos. Isso se deve ao fato de que os conhecimentos e a cultura selecionada se aproximam mais de alguns e menos de outros, na medida em que o ensino se relaciona com a base cultural trazida por esses sujeitos. Por isso, o autor afirma que é necessária a compreensão da não neutralidade curricular, diante dessa seleção cultural que é feita pelo currículo, que naturalmente tende a privilegiar determinado grupo, pois se aproxima mais de uma cultura em detrimento de outra. Nesse sentido, a busca por um denominador comum é essencial no estabelecimento de padrões para a Educação Básica e pode estar evidenciada ou não ao longo do fazer da política, na maneira com que o processo é conduzido e se apresenta ao longo do texto.

No contexto de elaboração e aprovação da BNCC no Brasil, a chamada padronização de aprendizagens, que é o principal objetivo dessa política, tornou-se um tema central nos debates curriculares. De um lado, as campanhas do movimento em prol da aprovação da BNCC, defendendo que o currículo mínimo e obrigatório é essencial para a padronização das aprendizagens e a promoção da igualdade de acesso ao conhecimento em todo o território nacional³². Do outro lado, pesquisadores, professores e entidades que se posicionaram contrários à BNCC por conta da padronização e da obrigatoriedade desse documento, fundamentando-se nos argumentos de que a Base não foi elaborada de forma democrática, fere os direitos de autonomia das instâncias locais na elaboração de suas propostas curriculares, promove um projeto de homogeneização conservadora e de esvaziamento de conteúdos de conhecimento científico, filosófico,

³² Esse argumento foi o principal utilizado para alcançar o consenso e a aceitação popular. Diuturnamente, na época de elaboração e tramitação da BNCC, uma publicidade era divulgada nas redes de televisão abertas, que retratava crianças de realidades sociais diferentes que chegavam nas escolas e aprendiam o mesmo conteúdo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>>.

sociológico, entre outros, ao priorizar competência e habilidades desejáveis para a socialização nos padrões do modelo social e econômico capitalista e neoliberal.

Conforme debatido no capítulo anterior, as principais diretrizes da BNCC, padronização de aprendizagens por meio do currículo e inserção de competências e habilidades como objetivos do ensino, têm seus precedentes na reforma da educação proposta para a América Latina ao longo da década de 1990. Os PCN são considerados como a primeira tentativa dessa busca pela padronização por meio da criação de um currículo nacional e centralizado no Brasil. Tanto a BNCC quanto os PCN destacam como marcos legais em suas redações a o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que prevê a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, e a LDB, que afirma em seu artigo 9º, inciso IV, o estabelecimento de competências e diretrizes pela união em parceria com estados e municípios. Aqui, é importante lembrar as contribuições trazidas pelo texto de Ciavatta (2000) no capítulo anterior, em que ela destaca a modificação do texto da LDB e a inserção do conceito de competências, um dos pilares das políticas direcionadas pelos organismos internacionais para a educação.

[...] a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos**. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta para a definição de aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são as duas noções fundantes da BNCC. (BNCC, 2017, p. 9, grifos no original)

Na visão da LDB, dos PCN, da BNCC e de outras políticas educacionais fundamentadas no conceito de competência, os conteúdos curriculares devem ser utilizados a serviço do desenvolvimento de competências. Com isso, ampliando o que trazem os PCN, a BNCC lista de forma intensa e detalhada os objetivos de aprendizagem e suas distribuições anual dentro dos componentes curriculares. Esses objetivos são as habilidades necessárias para o desenvolvimento das competências específicas de cada componente e, também, das gerais. Baseado nisso, há uma inversão na organização em relação ao currículo disciplinar por conteúdos, pois o que estrutura as disciplinas são os objetivos, nesse caso, as competências que devem ser

desenvolvidas, e não os conteúdos e conhecimentos comuns a serem ensinados enquanto direitos de aprendizagem básica em cada uma das áreas. Ou seja, nesse tipo de arranjo, as competências e habilidades substituem a centralidade do conhecimento e seus respectivos conteúdos e conceitos dentro do currículo³³.

Outros dois documentos que são apontados como marcos legais que embasam a BNCC são as DCN – criadas na década de 1990 e ampliadas em 2010 – e o PNE de 2014. Com base no que diz as DCN sobre o respeito às diferenças, à pluralidade, à diversidade cultural e à inclusão, a BNCC reafirma a relação comum-local, destacando que as competências e objetivos de aprendizagem como comuns e os conteúdos e conhecimentos como diversos no currículo. Do PNE, a BNCC retoma as estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3, que preveem a elaboração de uma base nacional comum com foco na aprendizagem para melhorar a qualidade da educação.

Nesse viés, dois conceitos principais são utilizados na BNCC como argumentos para a defesa da padronização das aprendizagens, são eles: a igualdade e a equidade, que estão presentes nas orientações internacionais para a educação latino-americana desde 1990.

A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito. Decorre disso a necessidade de definir, mediante pactuação interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a serem alcançados por todos os alunos da educação básica. A BNCC vem cumprir esse papel, tendo como foco principal a igualdade e a unidade nacional. (BRASIL, 2017, p. 11)

A menção ao termo equidade aparece diversas vezes ao longo do documento, utilizado como um dos argumentos em defesa da padronização das aprendizagens. De acordo com o dicionário Michaelis³⁴, “equidade” vem do latim *æquitas* e significa “consideração em relação ao direito de cada um independentemente da lei positiva, levando em conta o que se considera justo” (MICHAELIS, 2020). Por esse motivo, comumente, o termo é utilizado junto à ideia de justiça social, de modo que a equidade, diferentemente da igualdade, compreende o que é justo ou é de direito de cada um e não

³³ Em outro tópico esse aspecto é aprofundado e desenvolvido por meio da análise da organização e seleção dos conhecimentos e escolha dos conteúdos de ensino na BNCC.

³⁴ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=dpWV>>.

necessariamente o mesmo para todos. Na BNCC, equidade e igualdade são utilizadas praticamente como sinônimos, conforme mostra o trecho acima, o qual declara que, para promover a equidade, é preciso ter igualdade. Mais adiante, o documento afirma que “[...] a BNCC vem cumprir esse papel, tendo como foco principal a igualdade e a unidade nacional”, compreendendo ainda que “[...] a igualdade é pactuada em nível nacional, a equidade é efetivada nas decisões curriculares e didático-pedagógicas [...], no planejamento do trabalho anual das instituições escolares, nas rotinas e nos eventos do cotidiano escolar” (BRASIL, 2017, p. 11).

Diante disso, denota-se que, na visão da BNCC, tanto a igualdade quanto a equidade podem ser promovidas no âmbito escolar por meio do currículo. A padronização das aprendizagens é relacionada à igualdade de aprendizagens, enquanto a equidade, segundo o documento, pode ser promovida por meio da adaptação dos conteúdos às condições dos estudantes e do respeito às diferenças culturais e sociais, contudo, sem deixar de cumprir com os “direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a serem alcançados por todos os alunos da educação básica” (BRASIL, 2017, p. 11). Dessa visão decorrem alguns problemas graves, principalmente a ideia de que a igualdade de aprendizagens pode ser promovida por meio do currículo padronizado, ignorando as relações entre a desigualdade social e a desigualdade de acesso ao capital cultural³⁵ (APPLE, 1982). Com base em Apple (1982), é possível afirmar que essa proposição da BNCC de que o currículo e a escola podem solucionar os problemas da desigualdade de aprendizagens é equivocada, haja vista que o espaço institucional e o currículo são construídos dentro de uma estrutura econômica e social desigual, de modo que “[...] educação é aqui tanto uma ‘causa’ como um ‘efeito’. A escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, uma força que também serve para legitimar as ideologias e as formas econômicas e sociais tão estreitamente ligadas a ela” (APPLE, 1982, p. 67).

No corpo do texto da BNCC aprovada em 2017 e aplicada na reforma curricular do Paraná, apesar dessa menção à igualdade e à equidade, não há uma reflexão sobre a desigualdade de aprendizagens e sua relação direta com a desigualdade social, um problema grave que tem piorado nos últimos anos no Brasil³⁶. Essa tendência de ignorar

³⁵ Apple (1982) chama de capital cultural o saber produzido historicamente, o conhecimento de alto nível, que, assim como o capital econômico, é distribuído de forma desigual na sociedade de classes.

³⁶ Segundo dados de pesquisas do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), divulgados pelas Oxfam, o Brasil está entre os dez países mais desiguais do mundo, ocupando a sétima

a relação direta dos problemas educacionais com os problemas sociais não ocorre somente na BNCC. Segundo Arroyo (2013), o sistema de educação e as políticas educacionais e curriculares não reconhecem os efeitos da pobreza e a centralidade da materialidade (alimentação, habitação, segurança, mobilidade etc.) na vida humana, de modo que essas políticas são pensadas somente com o objetivo de suprir “carências de conhecimento e de competências e as carências de valores, hábitos e moralidade” (ARROYO, 2013, p. 109).

Na última versão da BNCC, publicada no final de 2018 com a parte do Ensino Médio, denotam-se algumas mudanças na parte que trata dessas questões de igualdade e equidade, principalmente com a inclusão do termo “diversidade” (BRASIL, 2018, p. 15) ao lado dos outros dois conceitos. Além disso, o documento afirma que “essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola da Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza” (BRASIL, 2018, p. 15). Outro aspecto que aparece nessa última versão é uma crítica à naturalização e à pouca importância dada às desigualdades educacionais, na medida em que “são amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias” (BRASIL, 2018, p. 15), o que faria com que à primeira fosse dada menos importância, no entanto, o próprio documento não reconhece a relação direta entre essas desigualdades citadas. Apesar de trazer mais considerações sobre a desigualdade de aprendizagens, essa última versão mantém a ideia de que a equidade pode ser promovida nas decisões curriculares e didático-pedagógicas, afirmando que

[...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular. (BRASIL, 2018, p. 16)

Apesar de reconhecer a necessidade da diferenciação e das adaptações curriculares, essa versão mantém os princípios e os conceitos que fundamentam a

posição em dezembro de 2019, quando foi divulgado o último relatório. Disponível em: <<https://oxfam.org.br/noticias/tombo-duplo-brasil-esta-mais-desigual-e-com-desenvolvimento-estagnado/>>.

versão da BNCC de 2017, de maneira que as mudanças nesse aspecto são de arranjos e escolhas linguísticas, e não de princípios orientadores. Porém, é importante destacar que esse texto de 2018 cita as modalidades específicas de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), as quais não são sequer abordadas na versão de 2017. Não são feitas reflexões aprofundadas nem é dado espaço específico para discussão sobre as modalidades de ensino. O documento se limita a relacioná-las à adaptação curricular e ao conceito de equidade como caminho para promover a “igualdade educacional” (BRASIL, 2018, p. 15).

A cultura comum do currículo é mais um objetivo de chegada, por quê, frente a qualquer proposta, as probabilidades dos alunos precedentes de meios sociais diversos para aprender e obter êxito acadêmico são diferentes. Daí que o currículo comum para todos não seja suficiente se não se consideram as oportunidades desiguais frente ao mesmo e as adaptações metodológicas que deverão se produzir para favorecer a igualdade, sempre sob o prisma de que a escola, por si só, não pode superar as diferenças sociais. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 61-62)

Conforme destaca Gimeno Sacristán (1998), os alunos partem de realidades e condições desiguais, de modo que a criação de uma cultura comum curricular e/ou de um padrão de aprendizagens básicas é um objetivo final, de chegada. Nesse sentido, além do currículo, são necessários outros instrumentos e ações que promovam a equidade no ambiente escolar, entretanto, sem deixar de reconhecer as limitações da escola enquanto um espaço institucional, concebido em um complexo social e econômica desigual, que não possibilita por si a igualdade de aprendizagens e/ou de acesso ao conhecimento.

O conhecimento técnico-psicológico dominante encarregou-se bastante bem de se encontrar os procedimentos de diagnóstico dessas variações interindividuais, mas não de sua explicação, quando não as dá como um dado “objetivo” da realidade. Sob esse pressuposto se legitimam práticas de claro significado social que segregam alunos de uma mesma idade em grupos diferente ou em sistemas de educação diferentes (ensino profissionalizante e ensino acadêmico, por exemplo). Se, pelo contrário as oportunidades desiguais ante o currículo se devem a diferenças nos sujeitos, explicáveis por sua origem social e cultural, o currículo deve se tornar, pelo menos, um elemento de compensação, já que não poderá sê-lo nunca de total igualização. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 63)

Reconhecer as diferenças entre os sujeitos diante de um currículo comum é essencial, mas é preciso ir além disso. Conforme afirma o autor supracitado, é necessária a presença de mecanismos de compensação na política curricular que respeitem essas diferenças e assumam a impossibilidade da igualdade ou equalização diante das demais variáveis que interferem no ensino e na aprendizagem, as quais necessitam de muito mais do que uma prescrição curricular padronizada. É preciso admitir que políticas centralizadas e padronizadoras não fazem com que as diferenças sociais e materiais desapareçam, porque, mesmo que elas sejam ignoradas, “os contextos das redes de ensino, das escolas, das salas de aula e dos entornos escolares são, pois, inelimináveis por políticas curriculares” (CÁSSIO, 2018, p. 242).

No entanto, a linguagem dos currículos tende a ser apolítica e a-histórica, relacionando a organização e a escolha do conhecimento escolar a critérios puramente técnicos, conforme se verifica na BNCC. Essa política curricular, apesar de trabalhar com os conceitos de igualdade e equidade, apresenta-os como mera justificativa para a padronização do currículo, pois ela não reconhece os aspectos econômicos, políticos e sociais que interferem na vida dos sujeitos envolvidos na dinâmica social escolar e na organização da escola enquanto espaço institucional. Ao ignorar essas relações, a BNCC opta pelo discurso da aprendizagem, pelo fato de que

[...] a linguagem do aprendizado tende a ser apolítica e a-histórica, ocultando assim a intrincada ligação entre poder e recursos políticos e econômicos que se acha por trás de uma considerável quantidade de organização e seleção curricular. Em resumo, não é um instrumento linguístico adequado para a abordagem do que deveria ser um conjunto prioritário de questões do currículo quanto a algumas das possíveis origens ideológicas do conhecimento escolar. (APPLE, 1982, p. 48)

Ao privilegiar a aprendizagem, a BNCC, além de isentar-se da discussão sobre os aspectos sociais mais amplos que envolvem a escola e o processo de ensino e de aprendizagem, foca em uma perspectiva individualizada, psicologizada, que remete à ideia de que por meio da padronização do currículo os sujeitos professor e aluno se tornam os responsáveis por alcançar esse patamar de aprendizado, tendo em vista que as outras variáveis do ensino, como formação inicial e continuada, infraestrutura, acesso e permanência na escola, materiais didáticos, condições socioeconômicas, entre outras, são ignoradas. Apple (1982) afirma que essa visão técnica focada na aprendizagem se

relaciona diretamente à lógica do desempenho e da meritocracia, que também está presente na BNCC por meio da relação dela com as avaliações em larga escala, as quais buscam aferir o desenvolvimento de competências e habilidades por parte dos alunos enquanto sujeitos responsáveis pelas suas aprendizagens.

Para compreender a desigualdade de acesso e distribuição do conhecimento na sociedade, de acordo com Apple (1982), é necessário entender como se dá a estratificação do capital cultural, ou seja, a forma desigual que o saber produzido é distribuído entre os diferentes sujeitos, bem como a sua não neutralidade, haja vista que valores e posicionamentos são reproduzidos por meio da educação. No entanto, é importante destacar que o autor rejeita visões deterministas e afirma que “nem todos currículos, nem toda a cultura são ‘meros produtos’ de simples forças econômicas” (APPLE, 1982, p. 55). Ao mesmo tempo em que também condena a concepção de supervalorização do poder da escola e da educação para promover mudanças sociais estruturais profundas, ignorando o fato de esse espaço institucional ser determinado por regras e atravessado por situações que não se originam no espaço educacional. Por isso, torna-se necessário

[...] trazer o nível da consciência e problematizar histórica e empiricamente a relação dialética entre o controle e a distribuição cultural e a estratificação econômica e política. [...] é ver **relacionalmente**, caso assim queira chamar, é pensar o conhecimento como oriundo dos conflitos ideológicos e econômicos que se acham tanto “fora” como “dentro” da educação. Esses conflitos e forças impõem limites (não determinam mecanicamente) às respostas culturais. Isso exige sutileza e não apreciações que defendam uma correspondência total e exata entre a vida institucional e as formas culturais. (APPLE, 1982, p. 55, grifo original)

Além de ignorar essas relações entre a desigualdade de distribuição do conhecimento e a desigualdade social, a BNCC classifica essas disparidades como desigualdade de aprendizagens, recorrendo à linguagem do aprendizado, conforme aponta o autor. Assim, a padronização das aprendizagens é defendida como solução para a igualdade de aprendizagens, situando, portanto, o currículo padronizado como saída e o problema como algo da esfera individual e psicológica do aprendizado e não um problema social da desigualdade de acesso ou de distribuição do conhecimento.

Ademais, ao explicitar os fundamentos pedagógicos e a escolha e organização do conhecimento, a BNCC enfatiza a aprendizagem, calcada na visão de neutralidade do

conhecimento e das escolhas curriculares, contrariando a própria origem social do conhecimento. Apple (1982) aponta que essas escolhas precisam ser compreendidas e relacionadas com a estratificação social e cultural, analisando qual é o objetivo formativo de uma política como a BNCC, pois, no modelo social e econômico atual, a prioridade é a produção de conhecimentos e de sociabilidades exigidas pelo mercado econômico e pelo mundo do trabalho e das relações sociais, e não necessariamente a distribuição igualitária do conhecimento de alto nível entre os sujeitos.

Essa lógica da padronização de aprendizagens por meio do currículo, além de tentar ofuscar o fato de que as desigualdades de aprendizagem estão diretamente relacionadas à desigualdade social, faz com que as diversidades cultural, regional e identitária sejam suprimidas pela padronização e homogeneização. É por isso que, na sequência, são debatidos alguns dos principais argumentos que apontam para a existência de um projeto de homogeneização conservadora da cultura e das subjetividades dentro da BNCC. Com base em trechos do documento, são discutidas as relações entre a padronização e o respeito às diferenças, bem como a presença de padrões de competências e habilidades socioemocionais na BNCC, que indicam para um modelo de comportamento e de sociabilidade desejável, o que se considera um assunto bastante complexo inserido dentro de uma política curricular.

2.2.1 A BNCC e a padronização dos currículos: um projeto de homogeneização da cultura e das subjetividades?

Nesse contexto de busca pela padronização, a BNCC é criticada por querer promover uma homogeneização conservadora do currículo e das aprendizagens, veiculando cultura, valores e saberes pré-determinados que não dão espaço para a heterogeneidade, diferença e pluralidade, considerando a ampla diversidade cultural e social de um país como o Brasil. Em vista disso, na sequência, é abordado como a BNCC trata dessas questões no texto, a fim de compreender de quais vozes, culturas e saberes são legitimados, quais não são e o porquê disso.

A BNCC, embora afirme que em um país diverso como o Brasil “não cabe a proposição de um currículo nacional” (BRASIL, 2017, p. 10) e que baseada na ideia de equidade “aprecia os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira” (BRASIL, 2017, p. 11), enfatiza a igualdade de aprendizagens como um direito, que deve ser garantido “por meio do estabelecimento de um patamar

de aprendizagens e desenvolvimento que todos têm direito” (BRASIL, 2017, p. 11). Nesse mesmo trecho, afirma que “a BNCC vem cumprir esse papel [de padronização das aprendizagens], tendo como foco a **igualdade e a unidade nacional**” (BRASIL, 2017, p. 11, grifos nossos). Na versão publicada em 2018, o documento cita as diversidades culturais, sociais, linguísticas e identitárias e reitera que a BNCC “explicita as **aprendizagens essenciais** que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade educacional** sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2018, p. 15, grifos nossos). Novamente, denota-se que o discurso da aprendizagem é reforçado, em uma tentativa de representar o currículo como algo neutro e técnico, capaz de promover a igualdade de aprendizagens, como se ele fosse desvinculado da transmissão de valores, ideias, culturas e posições. Diante disso, cabe questionar quais são os valores, a ideologia e a cultura veiculada na BNCC, pelo fato de que essa ênfase na neutralidade curricular e a desvinculação de processos sociais e políticos – como a desigualdade social, discutida anteriormente – também revela uma concepção ideológica.

A escola, histórica e tradicionalmente, tem sido vista como cumprindo uma tarefa de homogeneização social e cultural. O currículo – como corporificação de um suposto conjunto de valores, conhecimentos e práticas culturais – tem um papel crucial nesse processo. A escola e o currículo têm sido vistos – e têm realmente cumprido – a tarefa de incorporação de grupos e culturas diversas ao suposto núcleo cultural comum de uma nação. Educar é, nessa perspectiva, basicamente um processo de incorporação cultural. (SILVA, 1996, p. 190)

Segundo Silva (1996), o contexto social, e consequentemente o educacional, é composto por mapas culturais diversos. Não obstante a isso, a tendência da escolarização e do currículo é a homogeneização, revestida por esse discurso de igualdade, conforme se encontra na BNCC. Na visão desse autor, com a emergência dos movimentos sociais e de estudos multiculturais, feministas, pós-colonialistas, entre outros, houve um questionamento das relações de poder construídas socialmente. Isso tudo trouxe implicações para o currículo e para a pedagogia, considerando o papel da escolarização na veiculação de cultura, conhecimentos, valores e na problematização de questões que afetam as relações sociais dentro e fora da escola.

Desse momento em diante, a suposta neutralidade do conhecimento e do currículo são questionadas, tendo em conta que as experiências e conhecimentos

transmitidos nesse processo fazem parte da formação da identidade e da subjetividade das crianças e jovens. Silva (1996) afirma que o currículo está no núcleo do processo institucionalizado de educação, pois ele é “o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/as estudantes” (SILVA, 1996, p. 180). Por isso, nos últimos anos, o currículo tem sido o foco de reformas da “nova direita” – que, segundo o autor, se caracteriza pelo neoliberalismo (econômico) e pelo neoconservadorismo (moral). Esse movimento conservador busca promover a homogeneização por meio da veiculação de conteúdos e valores pré-estabelecidos pela classe econômica dominante, que hoje se traduzem nos mecanismos de controle e de produção da esfera econômica: padronização, avaliação, desempenho, qualidade total, gerencialismo, competência, entre outros termos que compõem esse discurso.

A BNCC se situa no bojo dessas reformas conservadoras e está amplamente vinculada a outras esferas da política educacional que são alvos desse projeto de controle e regulação incorporado da esfera econômica para a educacional.

Referência nacional para a formação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a **BNCC integra a política nacional** da Educação Básica e vai contribuir para o **alinhamento de outras políticas e ações**, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à **formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura** adequada ao pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 8, grifos nossos)

A padronização e a homogeneização pressupõem o alinhamento da BNCC com outras políticas educacionais como a formação de professores, a avaliação e o financiamento de infraestrutura e materiais didáticos. Com isso, um processo de controle e de regulação busca se efetivar no ambiente educacional, garantindo a produção de resultados educacionais de acordo com as demandas do mercado e desses movimentos neoliberais e neoconservadores.

Segundo Silva (1996), é importante que os educadores compreendam a dinâmica cultural e social e promovam o questionamento e problematização das construções sociais e relações de poder que atravessam o conhecimento e o processo de ensino e de aprendizagem e resultam em problemas como o machismo, a dominação, o preconceito, a discriminação etc. Também propõe a inclusão de outras visões e outras culturas no currículo, lado a lado com a cultura dominante, de modo que sejam valorizadas e

analisadas igualmente, promovendo, dessa forma, uma aproximação entre o conteúdo escolar e o contexto social diverso onde se situam estudantes e professores.

Na visão de autores progressistas e das teorias críticas, segundo Forquin (1993), uma das tarefas da educação é tornar acessível a alta cultura, “a dos grandes escritores, pensadores e artistas” que é um patrimônio comum de toda a humanidade, mas que está concentrada nos domínios de uma minoria e deve, portanto, ser difundida por meio do ensino, tornando-a uma cultura popular (FORQUIN, 1993, p. 37). Nesse sentido, o autor aponta para um ensino que opte por uma cultura que se baseie no que “há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável e, por isso mesmo de menos ‘cultural’ no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana”, tendo em vista as diferenças culturais e a heterogeneidade de sujeitos e a necessidade da educação priorizar as escolhas por critérios de valor educativo (FORQUIN, 1993, p. 141-142). A política curricular da BNCC, apesar de se apoiar nesse discurso da cultura comum, não apresenta escolhas baseadas na priorização do ensino de conhecimentos e de conceitos³⁷ universais, científicos e incontestáveis, mas em padrões de comportamentos e de sociabilidade desejáveis para a adequação às relações pessoais e de trabalho no contexto do neoliberalismo.

A diversidade cultural e histórica – ainda que admitida – não é reconhecida, já que os processos de avaliação são conduzidos a partir da “cultural oficial” das bases nacionais curriculares.

A padronização dos objetivos de ensino e, por consequência, dos conteúdos de aprendizagem, atinge o desenvolvimento cognitivo, mas não somente, pois as bases nacionais curriculares têm incluído as chamadas “habilidades socioemocionais”, ampliando o grau de padronização em direção a hábitos e atitudes sociais dos estudantes (Brasil, 2017). Este movimento em direção ao que é “correto” socialmente (p. ex. “ser cooperativo, resiliente”) cria, pelo oposto, o que não “é correto” e fornece, ao mesmo tempo, as bases para o julgamento moral dos estudantes considerados “adequados” ou “inadequados”. [...] além de padronizar indevidamente esse campo, também promove a legitimação de finalidades educativas vigentes no âmbito da sociedade atual, sem uma discussão ampla e uma análise crítica. (FREITAS, 2018, p. 113-114)

Mesmo a BNCC citando, ao longo de seu texto, as diversas culturas, singularidades locais e regionais, bem como a pluralidade de identidades, conforme

³⁷ Essa discussão é aprofundada no terceiro capítulo, relacionada à organização do currículo e do ensino por objetivos de aprendizagem e/ou competências em detrimento da centralidade dos conhecimentos e conceitos teóricos das disciplinas.

destaca Freitas (2018), por meio da vinculação com a avaliação, fica claro que a cultura e o conhecimento que estão dentro do padrão é que são considerados válidos e devem ser ensinados, porque são eles que serão cobrados nas avaliações externas. Além disso, o autor destaca que a vinculação da BNCC às habilidades socioemocionais reforça a tese da homogeneização a partir da vinculação de padrões de comportamento considerados corretos e melhores que outros. De fato, na educação escolar, são transmitidos valores e certos tipos de comportamentos considerados socialmente adequados, porém, o que se questiona é a padronização disso por meio de uma política curricular nacional obrigatória com pendores homogeneizantes.

No novo cenário mundial, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações.

Aprender a aprender [...], aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo [...]

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. (BRASIL, 2017, p. 17)

Essa vinculação da BNCC com padrões de sociabilidade desejáveis, expressos pelas competências³⁸ socioemocionais inseridas na Base, é feita por meio do argumento da educação integral³⁹, definida pelo documento como “[...] desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, ética, moral e simbólica.” (BRASIL, 2017, p. 12). Com isso, todos os objetivos de ensino e de aprendizagem da BNCC são construídos com base em “dez competências gerais⁴⁰”, as quais “se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, sobrepondo-se e interligando-se na construção de conhecimentos e habilidades e na formação de atitudes e valores” (BRASIL, 2017, p. 18). Conforme deixa claro o documento, o objetivo da BNCC vai além dos conteúdos e conhecimentos considerados essenciais e que compõem o padrão de aprendizagens, desse modo são incluídos nas

³⁸ No próximo tópico, são aprofundadas as discussões sobre o que são as competências e a relação entre o conhecimento e os aspectos socioemocionais dentro dessa concepção de ensino e aprendizagem.

³⁹ Esse conceito de formação integral está presente em outras concepções de educação, como as que são fundamentadas no materialismo histórico-dialético ou nas teorias marxistas, porém, com uma visão menos pragmática, utilitarista e de não adaptação à sociedade capitalista/neoliberal. Conforme debatido no primeiro capítulo, esse conceito de educação integral foi modificado de sua concepção original nas teorias críticas e inserido na LDB, na DCN, nos PCN e agora na BNCC, vinculado ao conceito de competências.

⁴⁰ A BNCC não cita de onde vêm ou como foram elaboradas ou por qual motivo foram escolhidas essas competências. Na sequência, as dez competências são detalhadas e discutidas, bem como a teoria que deu origem a elas e que não é mencionada no documento.

competências os valores, os comportamentos, a cultura e os saberes considerados essenciais para a construção de um ideal de formação e de sociabilidade.

Além disso, é importante destacar que, conforme afirma Cássio (2018), após o golpe jurídico e parlamentar contra a presidenta Dilma, as forças conservadoras e reacionárias ganharam força no contexto de elaboração e de aprovação BNCC, fazendo com que fossem eliminados do texto do documento temas ligados à diversidade: gênero, raça, sexualidade e desigualdade⁴¹. Nesse contexto, cabe questionar a forma conservadora com que essa política curricular trata a formação humana, compreendendo-a como passível e necessária de padronização, em detrimento do respeito e da valorização da diversidade.

Freitas (2018) faz uma crítica dura a esse projeto de padronização e homogeneização conservadora presente na BNCC, afirmando que isso contribui para o aumento da segregação na escola, pois os alunos que não se adequam a tal padrão tendem a ser excluídos do processo educativo.

Para onde vão tais “desajustados”, não importa – o importante é livrar-se deles. A concepção de uma educação seletiva para os “interessados em aprender”, produto de uma concepção de sociedade baseada na competição e no mérito, se materializa na segregação social dos “indesejáveis”. As condições de vida que criminalizam milhares de jovens são reduzidas a uma única condição pessoal: “não querem aprender”. (FREITAS, 2017, p. 117)

Ao selecionar quais os valores, a cultura e os comportamentos adequados, o currículo e, conseqüentemente, a escola criam as condições para a exclusão dos sujeitos que não se adequam a esse padrão. Além disso, fatores externos à aprendizagem, como as condições de vida do sujeito, não são considerados como variáveis do desempenho ou da adequação desses sujeitos às normas da escola ou às habilidades desejáveis estabelecidas pelo currículo e exigidas nas avaliações. Essa visão padronizada que busca uma homogeneização conservadora das aprendizagens e, também, dos próprios sujeitos, conforme destaca Freitas (2018), está diretamente relacionada à meritocracia e à competitividade, conceitos que embasam a visão mercadológica da educação.

⁴¹ Nesse aspecto, destaca-se a presença de movimentos de extrema direita ligados a movimentos religiosos ultraconservadores, como o chamado “Movimento Escola Sem Partido”, os quais, desde as discussões sobre a BNCC e, principalmente, após a eleição de Jair Bolsonaro como presidente da república, têm estado cada vez mais presentes em cargos administrativos no MEC, INEP e outros setores e eventos ligados à educação.

Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de “alinhamento” (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. Tais processos constituem-se em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do campo. Somente com a aprovação nos testes padronizados e com o domínio das habilidades e competências básicas oficiais considera-se que o está apto a conviver com as “exigências do século XXI” – tudo o mais está descartado e se transforma em algo “opcional”, já que não é chancelado pelas avaliações nacionais. (FREITAS, 2018, p. 81-82)

Conforme destaca o autor, a homogeneização é reforçada pelo alinhamento da política curricular com outras políticas que seguem o mesmo padrão. Com isso, mesmo que a BNCC cite o respeito às diferenças culturais e identitárias e a autonomia das escolas e professores para realizarem as adaptações e modificações no currículo, o que acaba sendo priorizado no ensino são os conteúdos, os valores e a cultura que são exigidos nos testes – levando em consideração que é por meio desses que o trabalho da escola, dos professores e dos alunos é reconhecido e valorizado pela comunidade escolar. Denota-se, portanto, que o processo de responsabilização, feito a partir de políticas como o IDEB, faz com que haja estreitamento curricular, redução da autonomia das escolas e dos professores, reforço da meritocracia e principalmente o que foi debatido até aqui: a homogeneização conservadora por meio da padronização das aprendizagens. Além disso, esse processo de “violência cultural”, nas palavras de Freitas (2018), é imposto como solução para aumentar a qualidade da educação, apoiado em uma visão empresarial que busca eliminar as diferenças para produzir os resultados almejados. Por isso, é importante lembrar que

[...] perante a opinião pública, a reforma procura colocar-se como uma defensora da inovação e dos estudantes menos desfavorecidos, tenta aparecer como a única que se preocupa em fechar as diferenças de aprendizagem entre os mais pobres e os mais ricos. (FREITAS, 2018, p. 97).

No entanto, ao promover essa homogeneização conservadora, a BNCC estimula a exclusão das diferenças sociais, culturais ou econômicas, classificando os problemas na ordem da aprendizagem, do cognitivo ou até mesmo do comportamento, da falta de disciplina. Os sujeitos que têm dificuldades de se adequar ao padrão estabelecido,

tendem a ser deixados à margem do processo de escolarização, seja porque a escola se afasta da sua cultura, da sua realidade social e econômica ou porque esse sujeito, de fato, tenha algum tipo de dificuldade “cognitiva” de se adequar a esse padrão de aprendizagem e de comportamento.

Considerando essas reflexões, é possível perceber que, com essas reformas, a escola tende a se afastar ainda mais de seus alunos. Na medida em que há essa busca pela padronização, pelo desempenho e pelo reconhecimento do trabalho pedagógico – chancelado por meio das notas nos índices baseados nas avaliações externas –, a análise da qualidade da experiência educativa para a formação humana dos sujeitos parece não ter espaço. Além disso, não há o compromisso com uma formação que promova o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, sociológicos e artísticos, o respeito à diversidade e os questionamentos sobre as relações sociais que resultam nas desigualdades sociais e econômicas, no racismo, no machismo, na homofobia, intolerância etc.

Portanto, a escola, a partir da padronização, da homogeneização e da busca pelo desempenho, que são as bases das reformas atuais, se afasta cada vez mais do interesse público e do debate sobre os objetivos formativos da educação na escola pública. Com a inserção dos conceitos e valores oriundos do mundo empresarial e da esfera privada, surge o debate acerca da relação entre o público e o privado, pois o que está se construindo é uma escola pública com interesse privado – dado que os valores apregoados pelo mundo empresarial são ensinados e difundidos na escola, além dos aspectos culturais e da formação de competências e habilidades desejáveis para a socialização dentro desse contexto. Nesse sentido, cabe destacar que os princípios de democratização da escola, da gestão, do currículo e do próprio ensino estão sendo desestabilizados por essas políticas centralizadas, principalmente a BNCC e os currículos elaborados por meio da sua lógica padronizadora e homogeneizadora.

Em virtude disso, na sequência, são discutidos aspectos da organização e seleção dos conteúdos de ensino no currículo, a fim de compreender o que são as competências e habilidades em torno das quais os conhecimentos são selecionados e ordenados na BNCC. Por meio dessa análise, busca-se complementar a compreensão dos pilares da BNCC, a padronização e homogeneização, que já foram debatidas neste texto, e o currículo baseado em competências e habilidades – o que, segundo alguns autores, é o que motivou a busca pela padronização e centralização curricular. A partir disso, no

terceiro capítulo, será possível analisar como esses aspectos foram reinterpretados no currículo do estado do Paraná, compreendo como a padronização e homogeneização estão presentes ou não e como os conteúdos e conhecimentos são organizados em comparação com a base nacional.

2.3 AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA BNCC: ASPECTOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DOS CONTEÚDOS PARA A PADRONIZAÇÃO

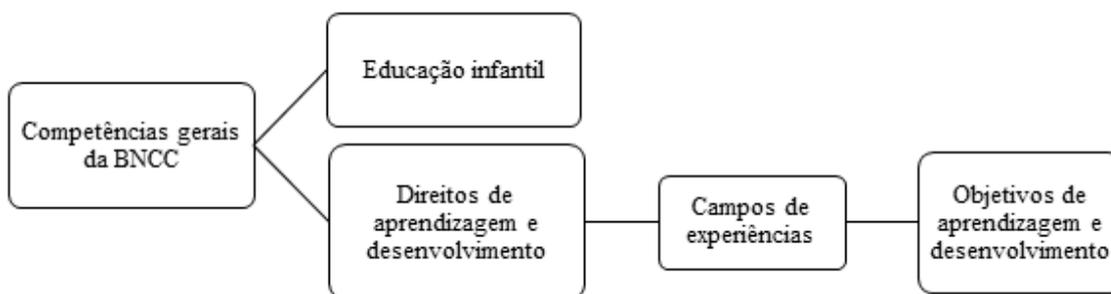
Neste tópico, são discutidas as relações entre a organização do currículo e a escolha dos conteúdos na BNCC, que opta pelas competências e habilidades enquanto conceitos estruturantes do conteúdo curricular e dos objetivos de aprendizagem. Desse modo, busca-se discutir sobre as formas de organização dos conteúdos nos currículos, o que são as competências e habilidades e o motivo pelo qual elas foram escolhidas para compor a BNCC. Para tal, são debatidos alguns aspectos teóricos e epistemológicos que sustentam a adoção de competências no ensino e, também, como objetivos formativos, tendo em vista que esse conceito traz fundamentos pedagógicos na sua concepção e não somente diretrizes para a seleção e organização de conteúdos de ensino e de aprendizagem.

A ênfase no documento sobre a padronização das aprendizagens e a organização dos objetivos de aprendizagem por competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, faz com que esses dois conceitos – padronização e competência – sejam os pilares da BNCC. Conforme debatido anteriormente, a padronização de aprendizagens é apresentada como condição para a igualdade e para a equidade de acesso ao conhecimento. Todavia, essa visão está permeada por situações complexas e contraditórias que se originam na desigualdade social e econômica, que não pode ser transformada exclusivamente pela escola, tampouco pela política curricular, como já discutido. Além do mais, o intuito de padronizar o currículo em um país extenso e bastante heterogêneo como o Brasil é um desafio, dado que a decisão sobre uma cultura e um conjunto de conhecimentos comuns são tarefas complexas e que precisam ser amplamente debatidas em todo o âmbito educativo.

Nessa conjuntura, além da padronização, outra questão que gera discussões em torno da BNCC é a escolha pelas competências e habilidades como objetivos formativos do currículo e da escolarização, fato que fundamenta toda a organização curricular nesse

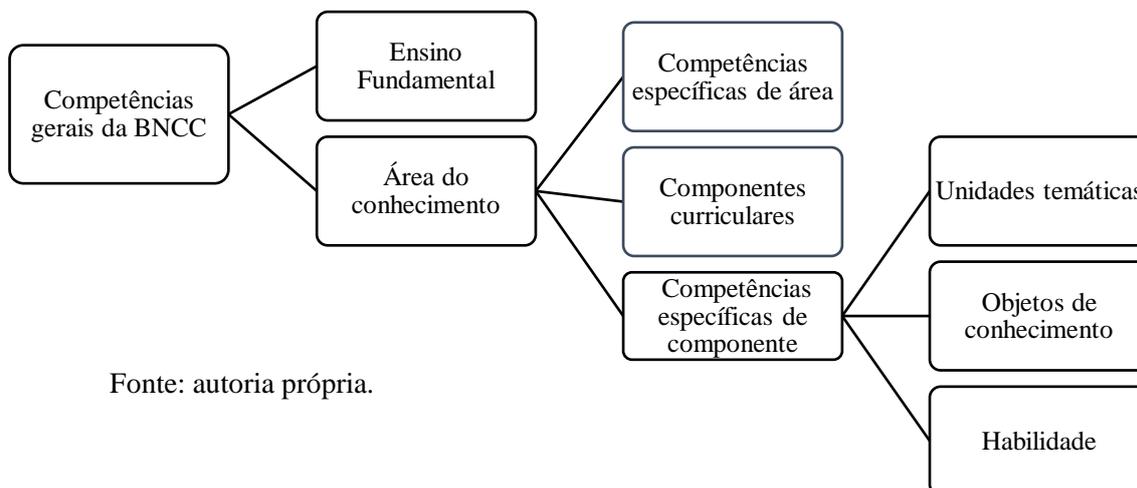
conceito, estreitamente vinculada à busca pela padronização. A seguir, para melhor compreensão acerca da organização curricular da BNCC, são apresentados dois fluxogramas, um da etapa da Educação Infantil (figura 1) e o outro da etapa do Ensino Fundamental (figura 2).

Figura 1 – Fluxograma da BNCC etapa da Educação Infantil



Fonte: autoria própria.

Figura 2 – Fluxograma da BNCC etapa do Ensino Fundamental



Fonte: autoria própria.

Observa-se que toda a organização dos objetivos e dos conteúdos do ensino na BNCC ocorre a partir do conceito de competência. Além disso, são apresentadas dez competências gerais para toda a Educação Básica, as quais serão detalhadas na sequência. Os chamados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, na Educação Infantil, e as habilidades, no Ensino Fundamental, são padronizados por meio de códigos alfanuméricos que identificam a etapa para a qual certa habilidade é pretendida,

seguida do componente curricular e por último a sequência da habilidade, conforme imagem a seguir.

Figura 3 – Detalhamento dos códigos alfanuméricos das habilidades da BNCC

CIÊNCIAS – 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	(EF01CI02) Localizar e nomear partes do corpo humano, representá-las por meio de desenhos e explicar oralmente suas funções. (EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, lavar os dentes, limpar olhos, nariz e orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. (EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, de modo a constatar a diversidade de características, reconhecendo a importância da valorização, do acolhimento e do respeito a essas diferenças.



Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 27-28).

Tais códigos⁴² estão presentes ao longo de todo o documento e sua inserção está sendo obrigatória nos currículos locais, nas avaliações, nos livros didáticos, nos planos

⁴² No terceiro capítulo, a discussão sobre os códigos é retomada e aprofundada por meio de categorias desenvolvidas a partir dos conceitos da Análise Textual Discursiva na comparação entre a BNCC e as políticas de currículo atuais do Paraná e das literaturas que problematizam o controle do processo de ensino e aprendizagem e a padronização por intermédio de tecnologias como códigos, números etc.

de aula e registros de classe dos professores⁴³, promovendo um alinhamento com essas outras políticas educacionais e, assim, correspondendo ao objetivo de padronização curricular e de aprendizagens.

É importante destacar que, tradicionalmente, a organização de currículos inclui a divisão de conhecimentos e conteúdos em áreas ou em disciplinas. Na BNCC, o foco principal são os objetivos de aprendizagem, ou seja, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos em cada etapa e componente curricular. Para isso, o documento deixa claro que “os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017, p. 9, 15; BRASIL, 2018, p. 8, 9, 11, 13). O documento enfatiza que “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2017, p. 9), de modo que o mínimo/comum traçado pela BNCC são as aprendizagens essenciais em forma de competências e habilidades, e não especificamente os conteúdos mínimos.

Apesar de ter sido inserida claramente na BNCC somente na terceira versão, aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, a pedagogia das competências⁴⁴ não é novidade no meio educacional brasileiro. Os PCN, criados na década de 1990, já traziam as competências e habilidades como objetivos de ensino, conforme citado no próprio texto da BNCC (BRASIL, 2017, p. 16, nota de rodapé n. 19), pois também pretendiam se tornar um currículo mínimo, configurando como o início das políticas de centralização e padronização dos currículos no Brasil. Mesmo que não tenha se tornado obrigatório como a BNCC, os PCN inseriram as competências de forma decisiva na educação brasileira, pois, conforme afirma Cássio (2018), o projeto foi levado adiante e disseminado por meio da vinculação das competências com as avaliações em larga escala e com a inserção da linguagem das competências e dos padrões de aprendizagem nos cursos de formação docente, por meio de autores como César Coll, Antoni Zabala e Philippe Perrenoud.

⁴³ Aqui, fazemos tal afirmação com base no que está acontecendo no estado do Paraná, por meio do controle do sistema Registro de Classe On-line (RCO). Todavia, sabe-se que essa padronização está prevista na BNCC para todo o país, com características mais ou menos iguais, tendo em vista os processos de resistência e reinterpretação que tal política está sujeita.

⁴⁴ Na sequência, é abordado o motivo pelo qual essa tecnologia de organização do currículo é também uma pedagogia.

Outro aspecto interessante que marca a relação da BNCC, dos PCN e da pedagogia das competências é que o mesmo grupo⁴⁵ que elaborou os parâmetros na década de 1990 foi reconduzido ao MEC após o afastamento da presidenta Dilma Rousseff e o início do governo Michel Temer, no qual foi elaborada a terceira versão da BNCC, inserindo de forma direta as competências e habilidades como objetivo formativo da Educação Básica. Daquela época em diante, denota-se que, além do aumento das forças conservadoras em torno da elaboração da BNCC, o que resultou na exclusão de debates importantes no documento – conforme exposto anteriormente –, a mudança de grupos no governo federal e no comitê gestor da Base promoveu o advento das competências na BNCC e, a partir dela, obrigatoriamente, nos currículos estaduais e locais, nos livros, na formação de professores, nas avaliações etc.

Na versão da BNCC aprovada em 2017, a qual continha apenas a parte da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a organização do documento continha uma introdução geral do que é a Base, os marcos legais que embasam a BNCC, a relação da BNCC com os estados (A BNCC e o pacto interfederativo) e, por fim, os fundamentos pedagógicos da BNCC, explicitando a escolha pelas competências e listando as dez competências gerais, por meio das quais é organizada toda a Base. Na versão atualizada em 2018, após a inserção da BNCC do Ensino Médio, as competências aparecem já no início do texto introdutório da Base (BRASIL, 2018, p. 8-9), seguidas dos marcos legais, dos fundamentos pedagógicos – cujo título é “foco no desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 13), substituindo o anterior “os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento das competências” (BRASIL, 2017, p. 15) – e por último o tópico “o pacto interfederativo e a implementação da BNCC”, que trata da relação da Base com os princípios de autonomia dos entes federados e das escolas na elaboração dos currículos. Dessa forma, denota-se que a última versão reforça as competências, inserindo-as de maneira enfática, “foco no desenvolvimento de competências”, desde o início do documento, ao mesmo tempo em que coloca a

⁴⁵ Segundo Freitas (2018, p. 10-11), “membros da equipe do PSDB que haviam iniciado o debate sobre as referências nacionais curriculares, dando origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais ao final dos anos 1990, retornaram a postos-chave do Ministério da Educação, agora tendo como ministro José Mendonça Filho, filiado ao DEM, reestabelecendo, na esfera dos ministérios, a coalização de centro-direita PSDB/DEM dos anos 1990”. Além disso, segundo o autor, “quem estruturou a retomada em 2016 [pós golpe] foi Maria Helena Guimarães de Castro, secretária adjunta do Ministério, que já havia estado no governo anterior do PSDB/PFL ao final dos anos 1990” (FREITAS, 2018, p. 11).

discussão sobre os currículos locais em último lugar no texto, o que revela que as competências vêm em primeiro lugar e se sobrepõem aos demais currículos.

Com relação aos aspectos conceituais, a BNCC define competência como “conhecimento mobilizado e operado em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes” (BRASIL, 2017, p. 15), ou ainda como “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” (BRASIL, 2018, p. 8). Não há menção a teoria da pedagogia e/ou da educação que dá origem ao conceito e sua aplicabilidade no ensino. O documento limita-se justificar que o uso de competências como referência na construção de currículos está presente de alguma forma nos estados brasileiros e em países como Austrália, Portugal, EUA, Chile, França, Peru, entre outros, bem como no enfoque das avaliações internacionais da OCDE, como o PISA, e nas diretrizes da UNESCO, responsável pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018). Ainda assim, conforme afirma Gimeno Sacristán (2011), a utilidade ou a aplicabilidade de uma proposta não é garantida pelo fato de ela proceder de organismos internacionais, pois é necessária a fundamentação, as justificativas e também o diálogo com professores e especialistas, visto que “se o modelo vem dado, o debate já não é aberto, nem construtivo” (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 50). Outra justificativa presente no documento para o uso das competências é a presença desse termo em legislações como a LDB, principalmente após a alteração feita pela Lei n.º 13.415/2017, referente ao “Novo Ensino Médio”, a qual foi criada e aprovada sem qualquer diálogo com o campo da educação e contribuiu para a celeridade na aprovação da BNCC.

De forma geral, na tradição curricular, a organização dos currículos é feita, principalmente, em torno de três principais tendências: a organização disciplinar baseada nos conhecimentos científicos; a organização das matérias do ensino a partir das finalidades ou temas sociais; ou por objetivos de aprendizagem, a qual se relaciona à organização por competências. Em cada uma delas os conteúdos de ensino são organizados de maneiras diferentes e com propósitos distintos.

O currículo disciplinar, ao longo dos anos, se tornou predominante, o que resultou em “uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 107).

Trata-se de uma sistemática organização do trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e em determinado espaço, para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos no currículo. Esses conteúdos são submetidos a um sistema de avaliação, sob responsabilidade do professor da turma. (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 107-108)

Os conteúdos do currículo disciplinar fazem referência a um determinado conhecimento acadêmico científico, de química, física, matemática, história etc., ou também podem ser resultado de um saber que foi recontextualizado didaticamente para fins educativos (LOPES; MACEDO, 2011b). Por meio desse vínculo com o conhecimento acadêmico, a organização disciplinar se consolidou e desenvolveu comunidades disciplinares específicas para a seleção dos conhecimentos científicos das áreas para a composição do currículo escolar, bem como a formação de professores especialistas em cada área a ser ensinada. Nesse contexto, conforme afirma Goodson (1995), as matérias de ensino tornaram-se cada vez mais fechadas, com conteúdos pré-determinados que se afastavam da vida dos sujeitos e não permitiam a atualização ou modificação. A partir do desenvolvimento das teorias críticas e do campo teórico curricular, começaram a ser problematizadas as relações políticas, ideológicas e de poder que envolvem o currículo, as disciplinas e a organização do ensino, no intuito de desmistificar o determinismo, a inflexibilidade e a neutralidade atribuída ao conhecimento presente nas diferentes formas de conceber o currículo.

Com o desenvolvimento de estudos acerca de um currículo que atendesse as finalidades do ensino para a educação geral, após a massificação do ensino, surgem, no século XX, outras formas de conceber essa organização de conhecimentos para fins educativos. As duas principais tendências que despontam nesse movimento são a organização das matérias escolares com base nas finalidades sociais, principalmente pelos estudos de John Dewey, e a organização por objetivos ou competências, apoiadas nas teorias do eficientismo social que envolvem contribuições de diversos autores. Segundo Lopes (2008), na visão de Dewey, o ensino deve atender as finalidades sociais, possibilitando o desenvolvimento da cidadania e da democracia, de modo que o

currículo deve ser organizado por temas da vida cotidiana dos sujeitos que possibilitem o desenvolvimento da experiência e de uma aprendizagem viva e significativa. Os estudos de Dewey influenciaram principalmente a Educação Infantil na BNCC, por exemplo, nessa etapa os chamados “objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento” são divididos dentro de “campos da experiência”, que envolvem o sujeito e sua relação consigo, com os outros e com o mundo (BRASIL, 2017, p. 23), o que denota uma possível influência dessa teoria. Segundo Gimeno Sacristán (1998), historicamente essa concepção de currículo e de formação é mais forte na educação pré-escolar, principalmente pelas preocupações com os aspectos psicológicos, humanistas e sociais e, também, como uma forma de negação ao academicismo nessa etapa da educação. Além disso, nesse aspecto é importante destacar a influência de políticas italianas para a Educação Infantil, por meio do Caderno CEDES n.º 3, o qual trouxe as Novas Orientações para a Nova Escola da Infância de 1991 na Itália e introduziu, desde então, no Brasil, a ideia dos campos da experiência tal qual se encontra na BNCC atualmente (FINCO; BARBOSA; FARIAS, 2015).

A organização do currículo por objetivos de aprendizagem, na qual se situa o currículo de competências, tem origem a partir da teoria do eficientismo social (GIMENO SACRISTÁN, 1998; GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 1998; LOPES, 2008). Essa concepção apregoa que os critérios de eficiência e de produtividade do mundo empresarial devem ser aplicados nas escolas por meio do currículo e da avaliação, a fim de obter a melhoria dos resultados educacionais e a formação de acordo com as necessidades do mundo produtivo. Os principais autores que deram origem a essa tendência são Tyler e Bobbitt, agregando contribuições do construtivismo, do ensino como treinamento de habilidades e da visão técnica em relação ao processo educativo, além de “uma perspectiva positivista obcecada com a eficiência” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 1998, p. 68). Assim, “a ênfase na formulação de objetivos é acentuada, na medida em que os princípios da administração científica incluem a definição precisa e científica, segundo princípios empírico positivistas, do produto a ser alcançado” (LOPES, 2008, p. 65). Além disso, esses objetivos vão além de conhecimentos e valores, pois também concentram objetivos comportamentais desejáveis para a eficiência e a produção de resultados econômicos e sociais.

De 1970 diante, Lopes (2008) afirma que, entre essas tendências, se destaca o chamado “ensino para competências” ou ainda “pedagogia das competências”, de modo que, “[...] nessa linha, a concepção de objetivos comportamentais é substituída pela ideia de competência. Assim como os objetivos comportamentais, as competências são entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis” (LOPES, 2008, p. 68). Primeiramente, cabe salientar que essa pedagogia ganhou força na educação profissional técnica e na formação de professores. Entretanto, conforme relata Ramos (2006), a tendência era de organizar também a educação geral, na medida em que

[...] a escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos do ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares. Como os processos automatizados apropriam-se dos princípios científicos, funcionando com certa autonomia em relação aos operadores, a formação responsabilizar-se-ia muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e os processos de produção. (RAMOS, 2006, p. 222)

Por esse ângulo, além de uma tecnologia de organização curricular, as competências também são uma pedagogia, porque o objetivo da formação nesse enfoque passa a ser o desenvolvimento dessa capacidade de mobilizar saberes, atitudes e valores na prática para a resolução de demandas, as quais devem ser avaliáveis e mensuráveis. Nesse contexto, além da visão utilitarista e pragmática, o que mais chama a atenção nessa forma de organização do currículo e do ensino é o esvaziamento da importância e da centralidade dos conhecimentos científicos, filosóficos, históricos e artísticos desenvolvidos na cultura e historicamente ensinados nas escolas.

A organização curricular, nesse caso, não tem centralidade no conhecimento e nas disciplinas escolares, pois estes são subsumidos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas pelos alunos. [...] o currículo por competências tem por princípio a organização do currículo segundo módulos de ensino que transcendem às disciplinas. (LOPES, 2008, p. 68)

A divisão do currículo por disciplinas pode estar presente dentro de um currículo por competências, mas o que compõe essa organização são as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada uma das matérias de ensino. A presença dos conteúdos está condicionada ao desenvolvimento de uma habilidade ou competência específica, o que pode envolver mais de um conteúdo ou até mesmo mais de uma disciplina ou módulo de ensino, nas palavras de Lopes (2008). Essa distribuição

de competências dentro das disciplinas está presente na BNCC – a tradição escolar do currículo disciplinar – justificada pela busca da “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” e também pela contraposição “à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo” (BRASIL, 2017, p. 17).

O documento relaciona dez competências gerais para a Educação Básica, a partir das quais se dividem as competências e habilidades específicas que compõem as etapas do ensino, as áreas do conhecimento e os componentes curriculares. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 19)

Ao observar essas chamadas competências gerais, é possível verificar que elas envolvem valores e princípios éticos e morais que vão além do conhecimento escolar e dos conteúdos do ensino. Nesse sentido, as dez competências gerais para a Educação Básica estão diretamente ligadas às competências socioemocionais, que compreendem um padrão de sociabilidade e de formação para os sujeitos. Conforme destaca Lopes (2008), apesar do aparente aspecto humanista, com metas sociais amplas em sua composição, as competências trazem uma visão arraigada em relação à aprendizagem, principalmente pela vinculação com a avaliação e a busca por uma racionalidade instrumental, além de uma perspectiva de adaptação e conformismo com as exigências e contradições da esfera produtiva e das relações sociais, o que não expressa um potencial crítico em relação aos problemas que afetam a sociedade atual e a educação.

Mesmo quando a competência expressa uma meta social mais complexa, capaz de articular saberes, valores, disposições sociais e individuais, sua complexidade é dissolvida ao ser traduzida em um conjunto de habilidades passíveis de serem avaliadas de forma isolada. Afinal, ainda que, para a expressão de uma competência, seja necessário o domínio de habilidades, o domínio de habilidades isoladas não garante a incorporação da complexidade de uma competência. (LOPES, 2008, p. 67)

A tentativa de vincular um determinado conhecimento a uma habilidade prática revela a busca focada somente no resultado e uma visão do processo de ensino e de aprendizagem como algo próximo das ciências exatas e do empirismo. Essa concepção em relação ao processo educativo causa um empobrecimento do ensino e da aprendizagem, que se vinculam cada vez mais a uma espécie de treinamento de habilidades, semelhantes às formações baseadas em modelos empresariais e gerenciais.

O que se denota nessas competências da BNCC é que elas são apresentadas de forma genérica, desdobrando-se em habilidades que também não apresentam uma conexão clara com os conhecimentos necessários, o que expressa mais uma listagem de objetivos comportamentais do que de fato um currículo com objetivos de aprendizagem. Diante da complexidade do desenvolvimento e da avaliação de tais competências – pela falta de clareza em relação aos saberes necessários, os quais são difíceis até para a compreensão e domínio por parte do professor, posto a imaturidade da teoria – o que se revela é uma caracterização da ação pedagógica como algo experimental (GIMENO SACRISTÁN, 2011). Então, em vez de proporcionar uma melhoria da ação pedagógica, o uso de competências no currículo e no ensino cria problemas para os professores, de forma que dificilmente provocará mudanças positivas na qualidade do ensino e da aprendizagem.

No âmbito da BNCC, a noção de competências é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, **ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema**, ativar e utilizar o conhecimento construído. (BRASIL, 2017, p. 16, grifos nossos)

Para além da complexidade da produção do sujeito competente, o que denota nessa tendência é a ênfase no processo de aprendizagem, na autonomia, nas características do sujeito proativo e eficiente que age por conta própria. Por esse viés, é possível identificar relações com o construtivismo, ao passo que no ensino de competências “a linguagem não seria vista como um instrumento de transmissão de significados ou de conhecimentos, mas como um instrumento para oferecer aos alunos oportunidades e incentivos para a construção de seu conhecimento escolar” (RAMOS, 2006, p. 279). Outra influência no aspecto individual e na ênfase para o treinamento de competências e habilidades advém do behaviorismo, tendo em vista que é diante de uma demanda, “ao se defrontar com um problema”, que o sujeito produz essas respostas esperadas (GIMENO SACRISTÁN, 2011).

Outrossim, essas competências são apresentadas como direito universal de aprendizagem de todos os alunos da Educação Básica. Por isso, são relacionadas de maneira enfática e imperativa ao longo do documento, como “os alunos devem desenvolver” (BRASIL, 2017, p. 7, 21), “devem saber” (BRASIL, 2017, p. 16), “devem aprender” (BRASIL, 2018, p. 12). A partir disso,

[...] na hipótese de se entender que as competências básicas representam enunciados de direitos, não basta justificar com o fato de serem para todos, mas sim que todos devem alcançar as mesmas competências. O que abre espaço para perguntar: é adequado entender o direito à educação como um aglomerado de competências a serem obtidas? De que forma, em que lugar e diante de quem se deve reivindicar esse direito? Esse enfoque pode ser suficiente para completar todo o conteúdo desse direito? De que forma resolver tais interrogações quando nossos valores diferem e nossas opções ideológicas são distintas? De que formas tais temas são resolvidos em uma democracia? (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 41)

Diante de tais considerações, cabe questionar essa relação complexa e contraditória entre o direito de aprender e o direito à educação com o dever de desenvolver determinadas competências. Conforme aponta o autor, as competências envolvem valores e opções ideológicas que são distintas em um contexto democrático e culturalmente plural, especialmente no caso do Brasil. Logo, destaca-se a incoerência de associar o direito à educação com o desenvolvimento genérico de competências, pois tal direito compreende muito mais do que o dever de ser competente e de ser capaz de algo.

Portanto, a BNCC, ao adotar as competências como direito de aprendizagem e como organização geral do currículo da Educação Básica para todo o sistema educacional brasileiro, aposta em uma perspectiva de ensino conceitualmente empobrecida e que não dá conta das necessidades que envolvem o direito à educação, as quais precisam ir além da formação do ser competente, compreendendo também a formação do ser consciente, crítico, responsável, humano, respeitoso etc. Além disso, assim como a busca pela padronização, a ênfase no desenvolvimento de competências também revela a tentativa de produzir sujeitos para atender as exigências de sociabilidade e de formação para o mercado e para o neoliberalismo, sem proporcionar o desenvolvimento pleno do sujeito e seu potencial crítico em relação a isso. É possível afirmar que, então, ao priorizar a padronização de aprendizagens por meio das competências, a BNCC se apresenta como uma tentativa de empobrecimento da Educação Básica, pois em vez de contribuir para melhorar a qualidade da educação, pode fazer com que ela piore consideravelmente e se afaste cada vez mais dos sujeitos e de suas necessidades de formação cultural, científica, cidadã crítica e ética de forma integral.

3 A PADRONIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E A INSERÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NO CURRÍCULO DO ESTADO DO PARANÁ A PARTIR DA BNCC

Neste terceiro capítulo, são analisados os dois documentos atuais da política curricular do estado do Paraná, a saber: o Referencial Curricular do Paraná (RCPR) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), os quais foram desenvolvidos por meio das prescrições da BNCC. Inicialmente, são abordados alguns aspectos sobre o contexto de produção dessas políticas, as instituições e atores sociais envolvidos diretamente no processo de reinterpretação da BNCC e criação do currículo estadual. Em seguida, é feita a análise documental acerca dos aspectos estruturais e conceituais, com o intuito de compreender como o documento aborda a padronização de aprendizagens e a organização dos conteúdos do ensino no currículo por competências. Ao final, esses documentos são debatidos de forma comparativa com a BNCC, por meio de categorias conceituais elaboradas a partir da ATD, com o intuito de possibilitar o entendimento acerca das relações conceituais dessas políticas com a Base – principalmente no que diz respeito à padronização dos currículos e das aprendizagens, à organização dos currículos e ao ensino por meio de competências – e compreender os significados que podem ser produzidos nessa nova dinâmica das políticas curriculares no Brasil e no estado do Paraná.

3.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO CURRÍCULO ESTADUAL: O PROCESSO DE REINTERPRETAÇÃO DA BNCC

Conforme mencionado anteriormente, logo após a aprovação da BNCC, o estado do Paraná iniciou a construção de um novo documento orientador das aprendizagens. Segundo notícia veiculada pelo órgão de imprensa oficial do governo estadual⁴⁶, as discussões sobre um referencial iniciaram em fevereiro do ano de 2018. A elaboração oficial desse documento começou depois da criação de um comitê executivo para implementação da BNCC no estado do Paraná, formado por pessoas indicadas pelo MEC e pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) por meio do Programa de Apoio à

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=99643&tit=Parana-aprova-referencial-para-Educacao-Infantil-e-Ensino-Fundamental>>. Acesso em: 10 set. 2020.

Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC⁴⁷) em parceria com: a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado do Paraná (UNDIME/PR), o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação Coordenação Paraná (UNCME/PR) e o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR).

Esse comitê executivo foi criado pela Portaria n.º 66/2018 – GS/SEED, de 19 de fevereiro de 2018, e alterado pela Portaria n.º 278/2018 – GS/SEED, de 23 de abril de 2018, com o objetivo de implementar a BNCC no estado e com a atribuição de encaminhar e tomar decisões sobre o regime de colaboração no nível das secretarias estadual e municipais de educação, acompanhar o andamento dos trabalhos realizados pela assessoria técnica, instituída para fins de implementação da BNCC e ainda convocar os secretários municipais para acompanhamento e monitoramento da implementação da BNCC. A princípio, o documento que vinha sendo desenvolvido por esse comitê executivo de implementação da BNCC no Paraná foi denominado “Caderno de Direitos e Objetivos de Aprendizagem”⁴⁸ pelo chefe do Departamento da Educação Básica, membro da equipe de assessoria técnica e coordenador estadual de implementação da BNCC, Prof. Cassiano Roberto Nascimento Ogliari.

Em menos de seis meses após o início dos trabalhos de construção da nova política curricular para o estado do Paraná, ainda no ano de 2018, esse documento norteador para a implementação da BNCC no estado foi apresentado como RCPR e disponibilizado para consulta pública no período de 12 de julho a 12 de agosto de 2018. Durante a produção do texto dessa política, foram realizados alguns encontros presenciais entre os redatores e a equipe técnica, bem como uma “escrita colaborativa por meio de compartilhamento digital do material” (PARANÁ, 2018b, p. 6). Segundo a

⁴⁷ Esse programa foi criado pela Portaria MEC n.º 331/2018 para a formação de coordenadores e redatores de currículo para estados e municípios adequarem os seus currículos à BNCC. Os coordenadores estaduais e os coordenadores das etapas e áreas do ensino são indicados pelo MEC, UNDIME e CONSED. Já para a escolha dos redatores e formadores, é realizado um processo seletivo, no entanto, após a seleção, os nomes também precisam ser aprovados por essas instituições mencionadas. O programa prevê o pagamento de uma bolsa no valor de um mil e cem reais para os participantes, além do custeio de demais despesas necessárias. Segundo o MEC, em 2018 foram investidos 100 milhões no PROBNCC e em 2019 88 milhões. O objetivo foi formar 1.457 professores multiplicadores da BNCC pelo Brasil até 2020 para que até 2021 todos os professores estejam formados e para que todos os currículos estejam alinhados à BNCC e sejam utilizados em sala de aula.

⁴⁸ Esse fato ocorreu em uma visita em 2018 pelo chefe do Departamento de Educação Básica juntamente com a recém nomeada secretária de educação do estado do Paraná, Lucia Aparecida Cortez Martins, às instalações do Conselho Estadual de Educação, conforme noticiado em: <<http://www.cee.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=360>>. Acesso em: 10 set. 2020.

SEED, por meio da consulta pública foram recebidas cerca de 75 mil contribuições e sugestões que foram analisadas e incorporadas no documento de acordo com a pertinência e com alguns critérios de não aceitação elaborados pela equipe. As contribuições e sugestões foram assim avaliadas para alterações no RCPR: contribuições que se referem a outra parte do texto; solicitações de metodologias/referencial teórico/encaminhamentos; que fere à legislação; comentários sem sugestões de modificação; comentário que revela incompreensão do proposto; comentário que se refere a questões pedagógicas/estruturais (momento posterior da implementação do documento); comentário de rejeição sem proposição ou contribuição ao documento; cópia de outro documento; sem proposição de mudança; proposição já contemplada no documento; objetivo não adequado ao ano; solicitação de exclusão sem justificativa; contribuição não está clara; e sugestão aceita em outra contribuição (PARANÁ, 2018a, p. 37).

Conforme exposto no primeiro capítulo – quando foram discutidas as políticas curriculares vigentes no estado do Paraná desde 1990 –, essa nova política curricular do RCPR não pôde ser discutida de forma aprofundada pelos professores e pelas escolas devido ao fato de que a consulta pública desse documento de mais de 900 páginas coincidiu com o recesso escolar do mês de julho e com a semana de retorno dos professores às escolas para o planejamento do segundo semestre do ano letivo de 2018. Além disso, tal consulta foi encerrada na segunda semana do mês de agosto e já em 20 de setembro o texto final foi entregue ao CEE/PR para discussão e votação. Em 22 de novembro de 2018, o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* foi aprovado pelo CEE/PR por meio da Deliberação CEE/CP n.º 03/2018 e passou a orientar todo o sistema estadual de Educação Básica, rede estadual, redes municipais e a rede privada de ensino da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Essa nova política curricular representada pelo RCPR foi bastante criticada por professores e entidades pelo seu processo de construção apressado – foram apenas cinco meses desde o início da criação do comitê executivo até a entrega da primeira versão para consulta pública e sete meses até a entrega da versão final para aprovação do CEE/PR – e também pouco democrático e participativo, o que se evidencia pelo fato de que, diante do grande número de contribuições recebidas pela consulta pública, não houve tempo hábil para que essas fossem devidamente analisadas e incorporadas ao documento nos 30 dias que marcam o fim da consulta pública e a entrega do documento

para análise no CEE/PR. Além disso, esse Conselho aprovou um documento de grande impacto e mudança na política educacional do estado do Paraná em menos de dois meses de discussão, fato que foi relatado pela conselheira representante do APP-Sindicato, Taís Mendes, ao justificar seu voto contrário a essa política curricular.

A Deliberação CEE/CP n.º 03/2018, além de aprovar o RCPR, estabelece as normas para implementação nos sistemas de ensino, explicitando que esse “[...] deve ser o documento orientador do processo de elaboração ou adequação dos Currículos e Projetos Político-pedagógicos das instituições de ensino das redes públicas e privadas” (PARANÁ, 2018a, p.2) e que ele é definido “[...] pelos aspectos legal e normativo e apresenta caráter obrigatório para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental [...]” (PARANÁ, 2018a, p.3). Ainda nessa deliberação, o CEE/PR retira da lista de legislações aquelas que devem ser observadas para a organização do trabalho pedagógico, as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (DCE), e estabelece que

O Conselho Estadual de Educação do Paraná deve providenciar, em regime de colaboração com as representações das entidades do Sistema Estadual de Ensino, a revisão das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica, aprovadas pelo Parecer CEE/CEB n.º 130/10. (PARANÁ, 2018a, p. 25)

As DCE, política curricular anterior ao RCPR e CREP, começaram a ser construídas no início do ano de 2003, mas foram concluídas e publicadas somente no ano de 2008, após cinco anos de debate, com vários seminários, eventos, dias de estudo e planejamentos que envolveram professores da rede estadual, professores universitários, equipes dos núcleos regionais de educação, além de diversos pareceres e contribuições que foram analisadas e passaram por devolutivas e discussões entre os docentes, as equipes dos NRE e os coordenadores da área de currículo da secretaria estadual de educação. Em estudo publicado durante o processo de construção das DCE, Antônio (2005) afirma que:

Constatamos que o processo de reformulação curricular atual está num movimento de discussão, envolvendo os órgãos executores (Secretárias de Educação e Núcleos Regionais de Educação), escolas estaduais e professores. [...] Verificamos que, para que esse processo de reformulação curricular seja possível, vem se adotando um processo de encontros regionais com os professores, planejamentos nas escolas, (re)organização dos projetos político-pedagógicos,

veiculado como um processo coletivo e democrático de participação da comunidade escolar. (ANTÔNIO, 2005, p. 147)

Mesmo que não se aprofunde aqui a análise sobre essa política curricular que antecede o RCPR, é possível perceber a diferença entre os dois processos de construção de currículo no que se refere ao tempo destinado para sua discussão e para que os professores pudessem, de fato, se apropriar do texto e fazerem suas contribuições efetivas. Foram pelo menos 5 anos de debate para a construção das DCE, numa tentativa mais evidente de construir uma política curricular que de fato representasse uma identidade para a política educacional do Paraná. Já o RCPR, que depois dessas determinações do CEE/PR substituiu o papel das DCE na organização dos PPP, das PPC e dos planos de aula, foi construído em apenas 7 meses.

Tendo consciência disso, é importante destacar a relação entre a forma com que se deram as construções do RCPR e da BNCC, ambos caracterizados como processos de decisões curriculares centralizadas, realizadas nas esferas administrativas da educação por “técnicos” e “especialistas” e direcionadas de forma verticalizada para as instâncias locais, que apenas puderam contribuir com algumas sugestões, as quais não precisavam ser obrigatoriamente incorporadas no texto da política. Com isso, os atores sociais que participaram de forma direta da construção do currículo estadual foram funcionários das secretarias estadual e de alguns municípios e instituições ligadas a essa esfera do poder público, que em sua totalidade foram indicados para compor a equipe de construção do documento estadual porque já haviam participado de alguma forma do processo de construção da BNCC e/ou de formações por meio do programa de implementação desta, o PROBNCC.

Diante disso, já que as políticas curriculares do RCPR e da BNCC não entram em espaços institucionais vazios, tampouco são passivamente incorporadas à prática educativa, é correto afirmar que elas tendem a enfrentar processos de resistência por parte dos professores nos estados e municípios. No caso do estado do Paraná, haja vista que nas políticas anteriores foram utilizadas metodologias mais democráticas e diversificadas na construção do texto, isso talvez possa ser ainda mais intenso. Ademais, é notório que as políticas direcionadas verticalmente para as escolas tendem a ser rejeitadas, porque se tratam de imposições pouco debatidas e, muitas vezes, até pouco compreendidas, dado que não é priorizado o debate e apropriação adequados desde a construção, pois o professor não vê os seus anseios, os de seus alunos e o de sua escola

representados em uma política da qual ele não fez parte. Como destaca Apple (1999), para que decisões governamentais e regulações obtenham apoio e/ou aceitação, são necessários acordos e algumas incorporações dos grupos que estão na base, nesse caso o professor que está “na ponta” do sistema escolar, o que parece não ter sido feito nessas políticas do estado do Paraná.

Dando mais um passo em direção à padronização curricular, em agosto de 2019, a SEED divulgou para consulta pública um documento complementar do RCPR, o Referencial Curricular do Paraná em Ação, no qual havia uma organização de conteúdos para cada uma das disciplinas e seus respectivos objetivos de aprendizagem com sugestão de periodização em bimestre ou trimestre, como já citado no primeiro capítulo. Inicialmente, o participante dessa consulta pública preenchia informações como profissão, área de atuação, rede e núcleo regional de educação ao qual pertencia e a etapa do ensino que desejaria fazer contribuições, conforme imagens a seguir.

Figura 4 – Sequência de imagens da consulta pública on-line sobre o Referencial Curricular do Paraná em Ação



* NRE de atuação. Em caso de atuação em mais de um NRE, escolha apenas um.

FRANCISCO BELTRAO

* Qual sua rede de atuação?
Escolha a(s) que mais se adequem

ESTADUAL
 MUNICIPAL
 PRIVADA

* Qual é sua função?

PROFESSOR (A)

* Selecione a disciplina.

Língua Portuguesa

* Selecione a etapa de ensino:

Fundamental Anos Finais

* Selecione a sugestão de periodização:

Trimestral

FUNDAMENTAL 6º ANO TRIMESTRAL

Essa consulta consiste em contribuir com a adequação:

1. Dos conteúdos propostos com os objetivos de aprendizagem do ano em questão
2. Dos conteúdos com a periodização proposta (bimestre/trimestre)

As contribuições deverão considerar a escala de 1 a 5, sendo: 1 – **TOTALMENTE INADEQUADO** até 5 – **TOTALMENTE ADEQUADO**

* Os conteúdos sugeridos para o 6º Ano estão:

- 1
 2
 3
 4
 5

* Os conteúdos sugeridos para o 1º trimestre do 6º Ano estão:

- 1
 2
 3
 4
 5

* Os conteúdos sugeridos para o 2º trimestre do 6º Ano estão:

- 1
 2
 3
 4
 5

* Os conteúdos sugeridos para o 3º trimestre do 6º Ano estão:

- 1
 2
 3
 4
 5

Observações e sugestões:

Fonte: capturas de tela feitas pela pesquisadora em 25 de agosto de 2019, disponíveis no link <<http://questionario.seed.pr.gov.br/index.php/161823?lang=pt-BR>>.

O texto provisório desse documento complementar foi divulgado de duas formas, uma com a organização dos conteúdos em bimestres e a outra em trimestres. O

participante da pesquisa podia optar por uma das duas periodizações e, na sequência, avaliar os conteúdos sugeridos com notas de 1 até 5 e, por fim, escrever algumas observações e sugestões no final. A consulta pública ficou disponível entre agosto e setembro de 2019. Segundo a SEED, os meses de outubro a dezembro foram destinados para ajustar o documento com base nas contribuições recebidas.

No início do ano de 2020, o documento deixou de ser de chamado Referencial Curricular do Paraná em Ação e foi apresentado como Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), trazendo os conteúdos a serem trabalhados nos componentes curriculares divididos por trimestres do 6º a 9º ano do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino. Além disso, essa organização curricular foi inserida no Registro de Classe On-line (RCO) – utilizado pelos professores para registrar os conteúdos trabalhados em cada aula, a frequência e as avaliações – e também está vinculada aos códigos de competências e habilidades da BNCC, do RCPR e do livro didático único⁴⁹.

Ainda em 2020, a SEED afirmou que esse currículo estava sendo usado em caráter experimental e que ao longo do ano os professores poderiam registrar no sistema RCO as adequações feitas durante as aulas, bem como sugestões de modificações etc., para então, ao final do ano, consolidar a versão final, a qual estaria alinhada com os livros didáticos, com os códigos da BNCC e do RCPR e com as avaliações. Nesse aspecto, denota-se claramente “[...] o interesse dos governos estaduais em ampliar seu controle sobre o que se considera conhecimento legítimo” (APPLE, 1999, p. 106), por meio do controle simbólico e da regulação cada vez maior sobre os processos educativos nas escolas da Educação Básica.

Devido a pandemia causada pela Covid-19, houve o cancelamento das aulas presenciais no ano letivo de 2020 não só no estado do Paraná, mas em todo o Brasil, bem como a mudança para o ensino remoto. Com isso, a implementação dessa nova política curricular estadual será provavelmente consolidada somente em 2021, tendo em mente que a SEED solicitou uma nova reformulação das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) das escolas estaduais a fim de atender a organização proposta pelo

⁴⁹ O CREP foi apresentado aos professores e funcionários das escolas no início do ano de 2020, durante a semana pedagógica e a semana de planejamento para o ano letivo. Na ocasião, a APP-Sindicato mobilizou a categoria para que esse currículo padrão fosse rejeitado, propondo um abaixo-assinado contra a imposição de um currículo único para a rede estadual e contra essa vinculação com o RCO e com o livro didático único. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2020/02/abaixo_assinado_crep.pdf> Acesso em: 20 set. 2020.

CREP, além de afirmar que esse currículo vai orientar os Planos de Trabalho Docente e os Planos de Aula⁵⁰.

Diante disso, o que se denota é uma política curricular que complementa a busca pela padronização do ensino, representada pela BNCC e pelo RCPR. A tentativa de criar um currículo único para toda a rede estadual de ensino fere os princípios legais ao violar a autonomia das escolas na construção de suas propostas curriculares, bem como dos professores de organizarem e selecionarem os conteúdos a serem ensinados de acordo com a realidade de cada escola e de cada turma. Além disso, esse alinhamento sistematizado entre currículo, livros didáticos e avaliações é reforçado pelo monitoramento feito por meio do sistema RCO e das tutorias pedagógicas que estão sendo realizadas nas escolas desde o início do ano de 2019⁵¹, resultando em uma pressão exacerbada sobre os professores na busca pela padronização para controle de ações e de resultados, a fim de alcançar aumento dos índices e das notas nas avaliações externas e no IDEB.

O processo de reinterpretação da BNCC no estado do Paraná resultou em uma política de currículo pouco democrática, ao passo que não houve amplo diálogo e democratização na construção de dispositivos curriculares oficiais e espaço reduzido de participação dos professores nessas decisões curriculares. Além disso, a imposição burocrática e padronizadora desses dispositivos tende a sofrer processos de resistência pelo fato de que, em políticas anteriores no estado, os professores e a comunidade escolar puderam participar de uma forma mais ampla, com tempo para compreensão, debate e efetiva participação nas propostas.

Nessa busca pela padronização curricular e pela imposição de um currículo único para as escolas estaduais, somada à subtração da autonomia pedagógica que é garantida constitucionalmente ao professor, há um desrespeito aos princípios da gestão democrática, como já abordado também em relação à BNCC. Ademais, é importante destacar que esse empenho pela homogeneização dos currículos e das práticas pedagógicas desrespeita as especificidades das escolas e as diferentes modalidades de

⁵⁰ Informações disponíveis em notícia veiculada na página oficial da SEED/PR, disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-lanca-o-Curriculo-da-Rede-Estadual-Paranaense>>. Acesso em: 20 set. 2020.

⁵¹ Mais informações sobre o projeto de Tutoria Pedagógica estão disponíveis no site da SEED, por meio dos links: <<http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Tutoria-Pedagogica-novo-projeto-ajuda-escolas-estaduais-no-desenvolvimento-da-gestao>> e <<http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-amplia-numero-de-escolas-com-Tutoria-Pedagogica>>. Acesso em: 22 nov. de 2020.

ensino presentes na rede estadual, como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, entre outras. Sobre esse aspecto das diferentes modalidades de escola e de educação, afirma-se que, segundo Lopes (2018, p. 25) “[...] não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas”, porque entende-se que “[...] sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro”.

3.2 ASPECTOS ESTRUTURAIS E CONCEITUAIS DA POLÍTICA CURRICULAR ATUAL DO ESTADO DO PARANÁ

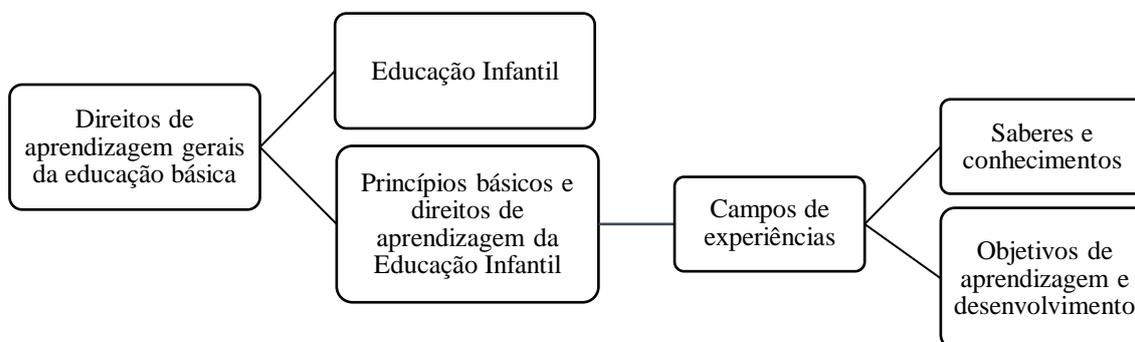
Neste tópico, são analisados os aspectos estruturais e conceituais dos dois documentos que compõem a política curricular atual do estado do Paraná, o RCPR e o CREP. O Objetivo é compreender de maneira geral como são organizados esses documentos e os principais aspectos conceituais que embasam a proposta. Com isso, no próximo e último tópico, são debatidas as relações desses documentos com a BNCC, a fim de contribuir, por meio da ATD, com o debate em torno das categorias principais desta pesquisa, as quais tratam dos conceitos que servem de embasamento da proposta de BNCC: a padronização de currículos e de aprendizagens e o currículo por competências.

3.2.1 O Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações

O RCPR é um documento extenso. São 900 páginas que reúnem um texto inicial com a apresentação da política, seguido da introdução, pelo qual são abordadas as mudanças trazidas pela BNCC e seus marcos e aspectos legais, também a contextualização, em que são abordadas as características do sistema estadual de ensino e um panorama geral dos dados censitários e das políticas curriculares estaduais anteriores. Na sequência do documento, é abordado o processo de sua elaboração, a estrutura e os princípios que o orientam e o embasam. Em seguida, são apresentados os chamados direitos de aprendizagem gerais da Educação Básica, a partir dos quais se desdobram os princípios e direitos para a Educação Infantil e em seguida para o Ensino Fundamental, etapa da qual o texto está organizado por um outro introdutório e dividido

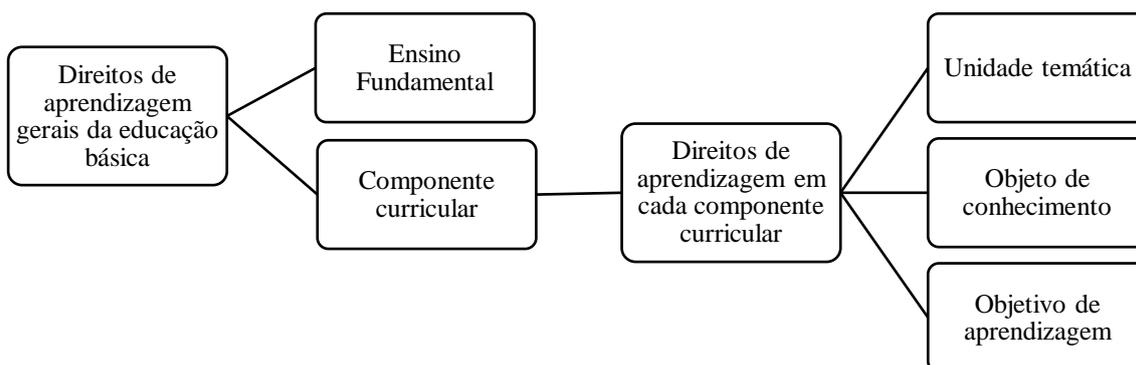
em componentes curriculares. Na sequência, para melhor compreensão, é apresentada a organização do documento em dois fluxogramas, um sobre a organização da etapa da Educação Infantil (figura 4) e outro sobre a organização da etapa do Ensino Fundamental (figura 5).

Figura 5 – Fluxograma do RCPR – etapa da Educação Infantil



Fonte: autoria própria.

Figura 6 – Fluxograma do RCPR – etapa Ensino Fundamental.



Fonte: autoria própria.

O que se denota nas duas figuras é que tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental são organizados a partir dos chamados “direitos de aprendizagem gerais da educação básica”. Segundo o RCPR, “os direitos e o objetivos de aprendizagem e desenvolvimento também são descritos na BNCC como ‘competências e habilidades’ a serem atingidos nos tempos e etapas da educação básica” (PARANÁ,

2018b, p. 3). Também, a Resolução CNE/CP n.º 2/2017, que institui e orienta a implementação da BNCC nos currículos e sistemas de ensino em todo o país, traz em seu art. 3º que

[...] com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, 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 (PNE). (BRASIL, 2017)

Com base nesses dados, é possível afirmar que isso pode se tratar de somente uma troca de nomenclaturas, pois, assim como a BNCC, o RCPR também é organizado a partir dos conceitos de competências e habilidades que, além de objetivos de ensino e de aprendizagem, constituem-se enquanto elementos de organização curricular, uma vez que os conteúdos do ensino são selecionados e organizados por meio disso. Nesse sentido, percebe-se uma continuidade dos principais objetivos do currículo nacional, da padronização das aprendizagens e da organização do currículo e do ensino por competências, pois, ainda que haja um aspecto de mudança, há uma preocupação, no documento estadual, em deixar claro que direitos e objetivos de aprendizagem são nomes diferentes para o mesmo conceito estruturante da BNCC.

Não obstante a isso, ao adentrar no âmbito da análise ideológica dessa mudança, é possível levantar alguns questionamentos, tais como: haveria um contexto educacional no qual a tradição curricular e pedagógica na rede estadual de ensino já incorporou uma simbologia curricular e pedagógica a partir de certas nomenclaturas orientadoras (“direitos e objetivos de aprendizagem” no lugar de “competências e habilidades” da BNCC) presentes na prática escolar? Os agentes oficiais lidaram com tal tradição para, talvez, amenizar as possíveis resistências ao novo currículo? Ou também houve uma recontextualização da concepção curricular predominante da BNCC para uma outra híbrida, estadualizada, no Paraná? Essas reflexões são muito importantes para pensar o processo de reinterpretação das políticas, cujos significados só poderão ser, de fato, compreendidos na prática dessas políticas curriculares estaduais, por meio da interpretação dos sentidos que se tornarão hegemônicos em cada contexto, sejam eles majoritariamente os veiculados e exigidos pela burocracia, sejam os que são reinventados pelos professores no âmbito da vivência curricular durante o planejamento e na sala de aula.

Os direitos e objetivos de aprendizagem gerais da Educação Básica, em torno dos quais o RCPR é organizado, são apresentados após o texto introdutório e antes de entrar nas especificações sobre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, são eles:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base

em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (PARANÁ, 2018b, p. 31-32)

Esses direitos e objetivos de aprendizagem correspondem exatamente as mesmas competências e habilidades presentes na BNCC e na Resolução CNE/CP n.º 02/2017, trazidas no capítulo anterior. Cabe esclarecer que isso se deve ao fato de que, com a aprovação da BNCC de forma normativa, as competências e habilidades se tornam obrigatórias e, portanto, devem ser inseridas em todos os currículos do país para a organização e seleção dos conteúdos para a aprendizagem.

Retornando aos fluxogramas, na etapa da Educação Infantil (figura 4) no RCPR, os direitos e objetivos gerais da Educação Básica se desdobram nos princípios básicos e direitos de aprendizagem da Educação Infantil. Esses direitos são agrupados dentro de um determinado princípio e assim como as habilidades da BNCC são expressos por verbos. Dentro do “princípio ético”, estão os direitos “conhecer-se” e “conviver”; em “princípios políticos”, estão os direitos “expressar” e “participar”; e nos “princípios estéticos”, os direitos são “explorar” e “brincar” (PARANÁ, 2018b, p. 39). Esses direitos do RCPR também correspondem aos mesmos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil” da base, porém, o agrupamento desses direitos segundo princípios é um aspecto autônomo do RCPR em relação à BNCC. A organização dos saberes e conhecimentos e dos objetivos de aprendizagem no RCPR também ocorre dentro dos chamados “campos de experiências” da BNCC, são eles: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

No caso do Ensino Fundamental (figura 5), os direitos e objetivos gerais da Educação Básica se desdobram nos componentes curriculares, dentro dos quais são traçados direitos de aprendizagem específicos do componente que devem ser desenvolvidos ao longo das duas etapas do Ensino Fundamental. Para a organização curricular, esses objetivos se desdobram nas unidades temáticas para as quais são determinados os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem. Cabe lembrar que os objetivos de aprendizagem equivalem as habilidades, conceito presente na organização curricular da BNCC, assim como a divisão por unidades temáticas e objetos de conhecimento.

É possível perceber que os direitos e objetivos de aprendizagem perpassam todo o documento, assim como as competências e habilidades na BNCC. Esse conceito, como já mencionado, está presente na política curricular estadual e também como subsídio conceitual da BNCC (CÁSSIO, 2019), pelo fato de que

O “direito à aprendizagem” é uma formulação com grande força retórica – quem, afinal, seria contra o direito de aprender? –, mas também extremamente vaga. Assim, ela pode ser facilmente adaptada para servir a variadas agendas educacionais, inclusive as que defendem a radicalização das formas de controle do trabalho docente. (CÁSSIO, 2019, p. 32)

Além disso, outro aspecto que marca a presença de um alinhamento do RCPR com a BNCC é a presença dos códigos alfanuméricos que indicam as habilidades na Base e os objetivos de aprendizagem no RCPR.

Figura 7 – Códigos dos objetivos de aprendizagem/habilidades do RCPR (exemplo do componente curricular Ciências)

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Vida e evolução	Seres vivos no ambiente Corpo humano Hábitos alimentares e higiene Respeito à diversidade	<p>Identificar a presença de seres vivos na escola e outros espaços, conhecer suas principais características, relacionando-as a capacidade de sobreviverem em certos ambientes.</p> <p>Compreender a influência do ser humano como agente transformador do meio para atender suas necessidades, reconhecendo atitudes de cuidados para conservação do ambiente.</p> <p>(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções, percebendo as mudanças que aconteceram desde seu nascimento.</p> <p>Identificar e valorizar hábitos de cuidados com o próprio corpo em situações do cotidiano, fazendo-se respeitar e respeitando o outro.</p> <p>Relacionar as partes do corpo humano com os sentidos, reconhecendo o que podemos perceber por meio deles.</p> <p>(EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.</p> <p>Reconhecer a importância dos alimentos para a saúde do corpo, compreendendo que uma alimentação saudável depende de uma dieta equilibrada em termos de variedade, qualidade e quantidade de nutrientes.</p> <p>(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.</p>

Fonte: RCPR (PARANÁ, 2018b, p. 312).

A partir dessa imagem, fica nítido que objetivos de aprendizagem listados são exatamente as mesmas habilidades da BNCC apresentadas na figura 3 – sobre o componente curricular Ciências, primeiro ano do Ensino Fundamental e na unidade temática “vida e evolução” –, presentes no capítulo anterior em que é discutida a organização dos conteúdos na BNCC e as competências e habilidades. Ademais, vale lembrar que as habilidades e seus respectivos códigos são obrigatórios e que desde que

o RCPR foi divulgado para a consulta pública não era possível opinar sobre isso, apenas complementá-las e sugerir modificações nos pequenos textos que detalham o enunciado de cada habilidade. Nesse sentido, quando há alguma ampliação ou até mesmo a inserção de uma nova habilidade, essa mudança deve ser indicada pelo código alfanumérico, conforme será demonstrado no tópico seguinte sobre o CREP.

Tal aspecto traz algumas consequências diretas para a política curricular: primeiramente, a mais visível é alinhamento entre a BNCC e o currículo estadual, correspondendo aos anseios dessas políticas no que se refere à padronização e homogeneização. Esse alinhamento, por sua vez, resulta em um estreitamento curricular, ou seja, uma limitação dos currículos às prescrições trazidas pela política do conhecimento oficial. Além disso, segundo Freitas (2012), com o alinhamento entre currículo e avaliações em larga escola, esse estreitamento curricular tende a ser ainda mais intenso, priorizando as disciplinas, conteúdos e habilidades que são cobrados nesses testes, os quais são classificados como “básicos”, o que automaticamente exclui o que for considerado “não básico”. Ademais, as escolhas desses chamados “conteúdos básicos” geralmente são pautadas em uma visão utilitarista de currículo e ensino, recorrendo a critérios de aplicabilidade, formação básica em leitura, escrita e cálculo e, também, na possibilidade de avaliação ou medição imediata de resultados (LOPES; MACEDO, 2011).

É importante destacar que, apesar de seguir as prescrições da BNCC e adotar os mesmos conceitos em sua estrutura, o RCPR se preocupa em trazer uma discussão mais aprofundada e um pouco mais crítica sobre alguns princípios éticos e políticos que orientam o documento – são eles: educação como direito inalienável de todos os cidadãos; prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola; igualdade e equidade; compromisso com a formação integral; valorização da diversidade; educação inclusiva; transição entre as etapas e fases da Educação Básica; ressignificação dos tempos e espaços da escola; e avaliação como momento de aprendizagem. No entanto, identificam-se várias contradições entre esses princípios e as escolhas curriculares no que se refere principalmente à padronização de currículos e aprendizagens e ao ensino de habilidades e competências. Em algumas passagens do documento, afirma-se que

[...] a educação vem a ser um espaço de diálogo, mudanças e contradições, sendo esses elementos necessários para a construção de uma sociedade democrática. [...] Nesse sentido, há a necessidade de

ressignificar a prática pedagógica e ultrapassar a ideia da pretensa homogeneização dos estudantes, considerando suas pluralidades. (PARANÁ, 2018b, p. 13-14)

Denota-se, no trecho, uma reflexão deveras importante e com potencial crítico, o que expressa um processo positivo de reinterpretação da política curricular da BNCC, ampliando no RCPR os significados produzidos no texto anterior, o qual deixa a desejar nas discussões de cunho ético e político da educação e do currículo, conforme já discutido nesta pesquisa. Porém, é evidente o descompasso entre o discurso e a ação proposta, tendo em vista que a política estadual segue tal qual os preceitos da nacional de padronizar os currículos e as aprendizagens, promovendo uma homogeneização. Além disso, concentra o currículo e o ensino em conceitos que não expressam um potencial crítico para a formação dos sujeitos e que reduzem o papel da ação educativa ao treinamento de habilidade e o desenvolvimento do sujeito competente e flexível para adaptação à sociedade desigual baseada na competição, no lucro, na meritocracia e nas diversas formas de exploração.

3.2.2 O Currículo da Rede Estadual Paranaense

O Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) foi apresentado em 2020 como um documento complementar da política curricular do estado do Paraná, atendendo as determinações da BNCC e do RCPR. Essas duas políticas curriculares anteriores trazem os direitos e objetivos de aprendizagem da Educação Básica, apresentados em forma de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cada etapa da escolarização. Diante disso, o CREP traz os conteúdos de cada componente curricular e a divisão desses por trimestres para cada ano do Ensino Fundamental, o que, segundo a SEED, “visa a fortalecer o apoio didático ao processo de ensino-aprendizagem, trazendo maior clareza dos conteúdos que darão suporte para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem”⁵².

Esse documento está disponível no site da SEED e no Registro de Classe Online (RCO) dos professores, equipes pedagógicas e diretores das escolas – o qual, ao longo do ano de 2020, os professores utilizaram, segundo a secretaria, em caráter

⁵² Apresentação do CREP no site oficial da SEED/PR, disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669>>. Acesso em: 20 de nov. 2020.

experimental, podendo sugerir alterações e inserir outros conteúdos que tinham sido trabalhados e que não estavam na listagem. Além disso, entre setembro e outubro do mesmo ano, a SEED disponibilizou no “Portal dia a dia Educação” formulários para contribuições e sugestão de alterações no CREP somente para os professores, diretores e pedagogos, mediante login no portal. Segundo notícia⁵³ veiculada pela SEED no mês de outubro de 2020, a versão final do CREP seria divulgada em novembro, mas isso não aconteceu, provavelmente pelas mudanças que ocorreram na dinâmica das aulas devido à pandemia de Covid-19.

No que diz respeito à organização, o CREP é dividido em componentes curriculares, de modo que apresenta um mesmo texto inicial curto – porque o objetivo desse documento é listar os conteúdos a serem trabalhados nas escolas e complementar o texto do RCPR que traz os conceitos e objetivos – e, em seguida, as listagens de conteúdos e a indicação de divisão trimestral em cada disciplina, para toda a etapa do Ensino Fundamental. No entanto, é importante destacar que, embora traga a sugestão de conteúdos e a organização temporal trimestral desde o primeiro até o nono ano do Ensino Fundamental, o CREP é destinado apenas para a rede estadual de ensino, que no Paraná corresponde do 6º até o 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas estaduais públicas, assim, as redes municipais e privadas podem utilizá-lo em caráter opcional, mas não de forma obrigatória.

Na parte estrutural do currículo, o CREP sugere os conteúdos e a divisão deles em trimestres, tendo como ponto de partida as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades e/ou objetivos de aprendizagem da BNCC e do RCPR, pois os códigos alfanuméricos aparecem em todo o documento, relacionando o conteúdo com a habilidade correspondente, conforme imagens a seguir.

Figura 8 – Organização estrutural do CREP

⁵³ Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Contribuicoes-para-o-Curriculo-da-Rede-Estadual-Paranaense-vao-ate-1410>>. Último acesso em: 28 dez. 2020.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS	TRIMESTRE
Vida e evolução	Corpo humano	PR.EF01CI02.a.1.01	Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções, percebendo as mudanças que aconteceram desde seu nascimento.	Partes do corpo e suas funções. Mudanças que aconteceram em si mesmo desde o nascimento.	1º
		PR.EF01CI02.d.1.02	Identificar e valorizar hábitos de cuidados com o próprio corpo em situações do cotidiano, fazendo-se respeitar e respeitando o outro.	Cuidados com o próprio corpo.	
		PR.EF01CI02.d.1.03	Relacionar as partes do corpo humano com os sentidos, reconhecendo o que podemos perceber por meio deles.	Órgãos dos sentidos, localizações, estímulos e funções.	
	Hábitos alimentares e de higiene	PR.EF01CI03.s.1.04	Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.	Hábitos de higiene pessoal e saúde.	
		PR.EF01CI.n.1.05	Reconhecer a importância dos alimentos para a saúde do corpo, compreendendo que uma alimentação saudável depende de uma dieta equilibrada em termos de variedade, qualidade e quantidade de nutrientes.	Hábitos alimentares saudáveis.	
	Respeito à diversidade	PR.EF01CI04.s.1.06	Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.	Semelhanças e diferenças do corpo humano. Respeito às diferenças.	

Fonte: CREP – Ciências (PARANÁ, 2020a, p. 6).

Na coluna de códigos e na descrição do objetivo, é possível observar a correlação com as habilidades da BNCC e com a os objetivos de aprendizagem para o primeiro ano da etapa do Ensino Fundamental na disciplina de Ciências, conforme exemplos utilizados na figura 3 e na figura 7, ilustradas anteriormente. Além disso, o documento enfatiza, em sua introdução, a relação dos códigos com a BNCC e o RCPR, visto que toda e qualquer modificação é indicada por meio do próprio código, conforme imagens a seguir. Aqui, é importante reforçar os aspectos já observados sobre o alinhamento entre a BNCC, o RCPR e o CREP, pois os conteúdos e habilidades descritos são exatamente os mesmos nas três figuras citadas acima, com algumas poucas diferenças de escolhas linguísticas ou complementações dos enunciados da base. Com isso, o estreitamento curricular se torna ainda mais evidente, principalmente pela associação dos códigos às habilidades, os quais estão presentes nos três documentos, nos livros didáticos e nas avaliações externas e podem até ser exigidos nas avaliações regulares feitas pelos professores.

Nas imagens a seguir, é possível observar como são apresentados os códigos no CREP.

Figura 9 – Sequência de imagens da organização dos códigos no CREP

ESTRUTURA DO CÓDIGO

Inserir em todos os objetivos de aprendizagem

PR. EFO7MA14. a. 7. 32



32º objetivo de aprendizagem de matemática do 7º ano do ensino fundamental do Referencial Curricular do Paraná que corresponde a um aprofundamento da habilidade EF07MA14 da BNCC.



POSSÍVEIS CASOS

Inserir em todos os objetivos de aprendizagem

- SEM MODIFICAÇÃO** s. - É a própria habilidade da BNCC
- CONTEXTUALIZAÇÃO** c. - O objetivo de aprendizagem inclui algum aspecto regional na descrição da habilidade
- APROFUNDAMENTO** a. - O objetivo de aprendizagem contém orientações pedagógicas adicionais à habilidade
- DESDOBRAMENTO** d. - A habilidade foi desdobrada em mais de uma no Referencial
- NOVO OBJETIVO** n. - Se trata de um objetivo não contemplado na BNCC

(*) No caso de novo objetivo o código deve retirar a indicação da posição na BNCC: PR. EFO7MA14. n.7. 32 — PR. EFO7MA. n.7. 32



Fonte: CREP (PARANÁ, 2020^a, p. 3-4)⁵⁴.

Segundo a SEED,

Esses códigos foram criados para apoiar os professores no momento de organizar seus planos de aula e registro no RCO, contribuindo para organização sequencial. Além disso, os livros do PNLD estarão organizados com os códigos da BNCC, portanto será fácil associar os conteúdos do livro com a organização dos objetivos, além dos códigos

⁵⁴Documento disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/ciencias_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagramado.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

facilitar o diálogo entre os documentos curriculares de diferentes localidades [sic]⁵⁵.

Outrossim, essa ênfase nos códigos se dá pelo fato de que eles devem ser inseridos nas propostas pedagógicas curriculares e nos planos de trabalho docente das escolas estaduais. A Deliberação CEE/PR n.º 03/2018, a qual aprovou o RCPR e estabeleceu as normas de implementação dessa política, solicitou a reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) de todas as escolas do estado do Paraná para atender normatizações da BNCC e do RCPR. O prazo para tal reformulação era até o mês de novembro do ano letivo de 2019, no entanto, com a divulgação, entre agosto e setembro de 2019, do complementar Referencial Curricular do Paraná em Ação – hoje denominado como CREP – a APP-Sindicato solicitou à SEED a prorrogação desse prazo para que os professores e a comunidade escolar tivessem tempo hábil para ampla discussão e reformulação desses documentos. Então, a SEED solicitou ao CEE/PR a prorrogação do prazo de reformulação dos PPP e das PPC, conforme Parecer CEE/CP n.º 03/19⁵⁶, estabelecendo a data limite de 31 de dezembro de 2020.

Em 2020, devido às medidas de isolamento e distanciamento social para contenção do contágio pelo novo coronavírus, houve o cancelamento das aulas presenciais e uma mudança para o ensino remoto, o que provocou um novo adiamento do prazo para a reformulação dos PPP e das PPC das escolas. Além disso, como já mencionado, houve a inserção do CREP em caráter experimental para toda a rede estadual de ensino, o qual, segundo determinações da SEED, deve ser inserido na PPC até o início próximo ano letivo. Com isso, a Deliberação CEE/CP n.º 04/2020 estabeleceu o novo prazo de 31 de dezembro 2021 como data limite para a aprovação do PPP e a adequação da PPC ao RCPR até início do ano de 2022⁵⁷.

⁵⁵ Esse trecho faz parte de um texto de apresentação do CREP presente no Portal dia a dia Educação, que é o site oficial da SEED/PR. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669>>. Último acesso em: 20 dez. 2020.

⁵⁶ Documento disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres_2019/CP/pa_cp_03_19.pdf>http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres_2019/CP/pa_cp_03_19.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

⁵⁷ Documento completo disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_04_20.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Segundo a Orientação n.º 005/2020 - DEDUC/SEED⁵⁸, que trata da adequação da PPC e dos Planos de Trabalho Docente às novas diretrizes do RCPR e do CREP, essa “(re)elaboração da PPC é uma forma de garantir a apropriação dos novos currículos. É a materialização de como o novo currículo irá impactar e como será trabalhado no cotidiano da escola”, de modo que “[...] na PPC deve ser retratado como a escola irá se adaptar a implementação do novo currículo” (PARANÁ, 2020b, p. 2). Dessa forma, denota-se que o papel da PPC é reduzido ao de adequação ao novo currículo trazido pelo RCPR e pelo CREP, pois a orientação da SEED é clara quanto à necessidade de inserção dos aspectos estruturais do currículo padrão CREP, explicitando que na PPC devem constar: “1. Unidade Temática, 2. Objetos de Conhecimento, 3. Objetivos de Aprendizagem, 4. Conteúdos, 5. Distribuição Trimestral” (PARANÁ, 2020b, p. 3). É notória a exigência pela adequação nesse aspecto, evidenciada por meio desse detalhamento trazido na orientação, o qual deve ser incorporado aos documentos curriculares locais, diante da intenção de promover uma política padronizada até a última instância. No entanto, reafirma-se que

Por maior que seja o detalhamento curricular, ele sempre é interpretado de diferentes maneiras nas escolas: não há como conter esse processo, porque tal processo é próprio da linguagem, da comunicação, educacional ou não, da leitura de qualquer texto. (LOPES, 2018, p. 26)

Conforme já exposto, o CREP foi concebido inicialmente como Referencial Curricular do Paraná em Ação e somente entre os últimos meses do ano de 2019 e o início do ano de 2020 é que houve uma mudança no tratamento desse documento por parte da SEED. Apesar de parecer somente uma diferença de nomenclatura, a transformação de referencial para currículo traz diversas implicações para a educação no estado do Paraná. Ao propor um currículo único para todas as escolas públicas estaduais, a secretaria desrespeita a autonomia das escolas para a construção de suas propostas pedagógicas curriculares e dos planos de trabalho docente, tendo em vista que as normatizações referentes aos conteúdos mínimos e/ou aprendizagens básicas trazidos pela BNCC e pelo RCPR devem ser obrigatoriamente respeitadas. Ainda assim, as escolas têm o direito legal de adequar isso a sua realidade, selecionando os currículos, a

⁵⁸ Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-04/orientacao0052020deduc.pdf> Acesso em 20 dez. 2020.

temporalidade e distribuição dos conteúdos, promovendo as modificações e contextualizações necessárias para atender a diversificação local.

Conforme afirma a nota⁵⁹ da APP-Sindicato, a proposição de um currículo único para a rede estadual contraria as normas de implementação do RCPR, contidas na Deliberação CEE/CP n.º 03/2018, pois, no parágrafo 2 do artigo 2º do documento, afirma-se que “os currículos devem ser elaborados conforme a realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes, respeitado o princípio segundo o qual os direitos e objetivos de aprendizagem são comuns.” (PARANÁ, 2018a, p. 2). Além disso, essa proposta de currículo único contraria o que diz o próprio RCPR, no qual consta que “os direitos e objetivos de aprendizagens [leia-se: competências e habilidades] são comuns, porém, os currículos são diversos” (PARANÁ, 2018b, p. 3). Por essa razão, não há como negar a importância dos movimentos de resistência diante das tentativas de padronização e engessamento dos currículos, do ensino e das práticas pedagógicas promovidas por meio do CREP da SEED, pois esse documento curricular único representa uma perda da autonomia das escolas e dos professores, bem como um desrespeito às necessidades e especificidades dos alunos e aos princípios da gestão democrática nas escolas públicas estaduais.

Contudo, é importante destacar que os processos que envolvem a implementação dessas políticas curriculares nas escolas públicas estaduais estão ocorrendo nos dias atuais, haja vista a contemporaneidade desses objetos de pesquisa aqui discutidos. Portanto, ainda não há como saber exatamente quais serão os desdobramentos de tais políticas na prática, mas, mesmo assim, é possível debater acerca das contradições e das lacunas existentes nesses processos de padronização curricular no contexto da BNCC e novo currículo do Paraná.

3.3 RELAÇÕES ENTRE A BNCC E O CURRÍCULO DO ESTADO DO PARANÁ: ASPECTOS FUNDAMENTAIS DAS POLÍTICAS PARA A PADRONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Neste terceiro e último tópico desta pesquisa, os aspectos estruturais que relacionam a BNCC ao RCPR e ao CREP são categorizados e analisados, levando em consideração a padronização de aprendizagens e o currículo por competências, que,

⁵⁹ Texto completo disponível no endereço: <<https://appsindicato.org.br/seed-contraria-deliberacao-do-cee-e-ataca-autonomia-das-escolas/>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

conforme debatido até aqui, são os pilares da reforma curricular no Brasil. O objetivo de tal sistematização é trazer uma análise comparativa detalhada de ambos os currículos a fim de proporcionar os elementos necessários para a compreensão dos aspectos conceituais e epistemológicos e para aprofundar a reflexão crítica em torno desses processos. Ademais, a ideia de intensificar os processos descritivos e interpretativos por meio da formulação de categorias conceituais que relacionam os documentos se dá pelo fato de embasar a crítica que vem sendo feita sobre o modelo de currículo e de ensino proposto pela BNCC e as políticas de currículo do Paraná, bem como o sentido de educação de qualidade contido nessas propostas.

É válido ressaltar que as categorias apresentadas a seguir são resultados de uma análise comparativa dos documentos, por meio da qual se procurou compreender os aspectos estruturais e/ou conceituais comuns entre esses currículos que dão embasamento para os pilares dessa reforma curricular no Brasil e no Paraná: a padronização de currículos e de aprendizagens e a organização do currículo e dos conteúdos do ensino por competências – conceitos esses que se tornaram as duas grandes categorias de análise presentes ao longo de toda esta pesquisa.

Por essa razão, é possível definir que essas categorias são o que Roque Moraes (2003) denomina como categorias emergentes, construídas a partir da análise textual, “[...] com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa” (MORAES, 2003, p. 195). São categorias que reúnem processos de descrição e interpretação dos documentos curriculares, que buscam um diálogo constante entre texto e teoria, exercitando o que o autor caracteriza como uma dialética entre o todo e as partes. Na construção de categorias conceituais, há sempre um processo inicial de fragmentação em unidades para que os aspectos semelhantes identificados por meio da análise dessas unidades sejam reunidos em uma categoria. Segundo Moraes (2003) e Medeiros e Amorim (2017), a categoria precisa ser válida, ou seja, pertinente aos objetivos da pesquisa, e homogênea, classificando unidades por critérios comuns. No entanto,

Mesmo que nas formas tradicionais de análise de conteúdo se exija que um mesmo dado seja categorizado em uma única categoria, o critério da **exclusão mútua**, entendemos que esse critério já não se sustenta frente às múltiplas leituras de um texto. Uma mesma unidade pode ser lida de diferentes perspectivas, resultando em múltiplos sentidos, dependendo do foco ou da perspectiva em que seja

examinada. Por essa razão aceitamos que uma mesma unidade pode ser classificada em mais de uma categoria, ainda que com sentidos diferentes. Isso representa um movimento positivo no sentido da superação da fragmentação, em direção a descrições e compreensões mais holísticas e globalizadas. (MORAES, 2003, p. 199, grifos do original)

É com esse entendimento que, a seguir, serão apresentadas as categorias resultantes da ATD comparativa entre BNCC, RCPR e CREP. São elas: “linguagem curricular: o currículo neutro e a linguagem individualista do sujeito da aprendizagem”, “códigos alfanuméricos: operadores técnicos globais de implementação curricular”, “conceitos estruturantes do currículo nacional e paranaense: as competências e habilidades” e “finalidade educativa/formativa na política curricular”. Essas foram agrupadas por critérios de semelhança e nomeadas por vocábulos que exprimem significados comuns presente nas unidades de análise que foram encontrados na comparação entre os documentos. Sendo assim, não se tratam de categorias fechadas ou isoladas, mas que têm relações entre as unidades de análise, considerando que “a superação da fragmentação na análise textual discursiva implica não pretender estabelecer limites precisos entre as categorias” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 125).

Diante disso, é possível afirmar que a apresentação das categorias a seguir representa um exercício teórico e argumentativo de comunicar os significados e sentidos produzidos durante a análise dos textos, a fim de possibilitar uma melhor compreensão dos objetos desta pesquisa, ou seja, as políticas curriculares atuais no Brasil e no estado do Paraná, suas concepções e objetivos formativos.

3.3.1 Linguagem curricular: o currículo neutro e a linguagem individualista do “sujeito da aprendizagem”

Ao formular esta categoria, parte-se do princípio de que o texto da política curricular é uma linguagem que tenta produzir determinados significados para o currículo e para a organização do ensino e das aprendizagens escolares. Esses significados são lidos e reinterpretados pelos sujeitos nos contextos para os quais são endereçados o texto da política. Nesse sentido, cabe analisar de que forma essa linguagem se apresenta nos documentos analisados nesta pesquisa. Dessa forma,

[...] se deduz de forma bem evidente que o discurso curricular tenha sempre uma vertente política, e que a teorização tem que ser avaliada

em função do papel que cumpre no próprio contexto em que se produz a prática curricular, apreciando se se desenvolve antes no papel de um discurso adaptativo, reformista ou de resistência. (GIMENO SÁCRISTAN, 1998, p. 34)

Conforme debatido, ao longo de todo o documento da BNCC, do RCPR e do CREP, não há reflexão epistemológica ou teórica sobre o papel do currículo na educação e o seu caráter histórico, político e social. Tanto a escolha dos conteúdos quanto a organização curricular são apresentadas como “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018, p. 7; PARANÁ, 2018, p. 5 – apresentação) e “conhecimentos para atingir os objetivos de aprendizagem” (PARANÁ, 2020a, p. 2) de forma igualitária, produzindo uma falsa ideia de que as decisões curriculares são puramente de ordem técnica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, sem refletir sobre o que leva a escolha de tais objetivos. Com isso, nessas políticas, percebe-se que há uma pretensão de se produzir uma linguagem curricular neutra e objetiva, voltada para os processos internos à aprendizagem e desvinculada de um debate profundo sobre as relações sociais que envolvem o ensino, a educação e a escolha de conteúdos e objetivos para um currículo escolar, o que demonstra uma incoerência e uma negação de todo o conhecimento produzido pelo campo teórico do currículo (VIEIRA; FEIJÓ, 2018).

É nesse sentido que a linguagem dos currículos analisados se apresenta majoritariamente como “técnica”, com pouca ou nenhuma consideração em relação aos processos históricos sociais que envolvem a formação humana, as concepções de sociedade e de cidadãos que se pretende formar e a organização do ensino e do espaço-tempo nas escolas por meio do currículo. Como discutido no capítulo anterior, a BNCC trabalha com os conceitos de igualdade e equidade das aprendizagens, porém, sem expressar potencial crítico e sem relacionar com a desigualdade social e de acesso ao conhecimento, usando esses dois conceitos apenas como justificativa para a padronização das aprendizagens e dos currículos. Já o RCPR amplia um pouco as discussões de caráter ético e político que envolvem a educação como a formação integral, a diversidade, a inclusão, o papel do conhecimento e da formação na transformação social etc., as quais até apresentam um debate crítico, mas se perdem diante da ênfase na padronização e na formação de competências e habilidades.

E ainda em relação a tal situação, vale mencionar que esse tratamento dado ao currículo, no âmbito das reformas curriculares em todo o país a partir da BNCC, é um reflexo da negação do caráter social e político do próprio ato de ensinar. Esse

movimento de negação do caráter ideológico e do papel social do ensino e do currículo representa um retrocesso à racionalidade técnica que reinou até meados do século XX – quando ganham forças as teorias críticas e, mais próximo do final do século, as pós-críticas – e “[...] em muitos aspectos remetem à taxionomia de objetivos que marcaram a política curricular nacional em tempos de ditadura civil-militar” no Brasil (SILVA; MEI, 2018, p. 296). Segundo Gimeno Sácristan (1998, p. 46), nesse contexto da racionalidade e do que ele denomina como “gestão científica” ou “gestão eficientista do currículo”,

[...] o conhecimento que se elabora dentro dessa perspectiva é o determinado pelos problemas com os quais a pretensão da gestão eficaz se depara. Posição que necessariamente teve sucesso entre nós, num ambiente político não democrático, com uma administração fortemente centralizadora e intervencionista, onde os únicos espaços possíveis para intervenção eram os de discutir eficácia no cumprimento da diretriz, antes de se questionar o conteúdo e os fins do projeto; tudo isso auxiliando para um desmantelamento intelectual do professorado [...] do fato de que se afiance em paralelo a estruturação de uma política rígida de controle da escola sob a pretensão homogeneizadora de um regime autoritário.

Mediante ao que analisa o autor sobre a relação entre gestão curricular técnica para a eficácia com modelos homogeneizantes e ambientes políticos não democráticos, torna-se essencial lembrar do contexto de como ocorreu a finalização e aprovação da terceira versão da BNCC. Conforme já dito, é durante uma virada conservadora e autoritária pós-golpe, em 2016, que foram retiradas do texto reflexões importantes sobre a diversidade, a inclusão e as diferentes modalidades de educação e foram inseridas competências e habilidades homogêneas de forma obrigatória para toda a educação brasileira, sob o pretexto de padronizar as aprendizagens, melhorar a qualidade da educação, o desempenho dos alunos em habilidades básicas e reduzir desigualdades. Perante a esse contexto político não democrático que a versão aprovada da BNCC foi gestada, o que permite compreender a ausência de uma reflexão crítica e/ou de caráter emancipatório, político e social sobre o currículo e a formação e, por outro lado, a ênfase sobre uma linguagem técnica na política curricular, com foco no desempenho e no controle dos processos educativos, visando a adaptação e a inibição de processos críticos e de resistência – o que está presente não só na BNCC, mas também nos currículos construídos a partir dela.

Contudo, é necessário reconhecer que, de fato, o currículo também é um instrumento usado de forma técnica para a gestão, organização dos sistemas de ensino, sistematização dos programas de estudos, das progressões em etapas, níveis, modalidades etc. Por conta disso, “não existe sistema educativo que não intervenha sobre o currículo” (GIMENO SÁCRISTAN, 1998, p. 44). Porém, um enfoque puramente técnico e eficientista sobre o currículo “perde de vista o valor da experiência escolar em sua globalidade, muito mais ampla do que a definida pelo referencial estrito de meios-fins e que pretende padronizar os produtos educativos e curriculares” (GIMENO SÁCRISTAN, 1998, p. 46).

A tecnocracia dominante no mundo educativo prioriza este tratamento que evita em suas coordenadas o discurso filosófico, político, social e até pedagógico sobre o currículo. Este passa a ser um objeto a ser manipulado tecnicamente, evitando elucidar aspectos controversos, sem discutir o valor e significado de seus conteúdos. Uma colocação que tem acompanhado toda uma tradição de pensamento e pesquisa psicológica e pedagógica acultural e acrítica. (GIMENO SÁCRISTAN, 1998, p. 47)

Essa tendência de um tratamento técnico da linguagem curricular, evitando o debate conceitual e filosófico, descrita pelo autor acima, é reforçada por outro discurso que se tornou muito forte no campo educativo nos últimos anos: o de foco exclusivo na aprendizagem. Neste, é evidenciada a primazia dos aspectos subjetivos endógenos envolvidos no aprender, em detrimento das relações externas que interferem nesse processo. Isso está presente na definição do aluno como “sujeito de aprendizagem”, conforme se encontra na BNCC e nas políticas de currículo do Paraná, e da vinculação da aprendizagem com os processos psicológicos individuais, os “aspectos cognitivos” e os “aspectos socioafetivos” (PARANÁ, 2018b, p. 2-3). Observa-se que

O deslocamento da linguagem da educação para uma linguagem da aprendizagem não é, evidentemente, fruto de uma simples escolha de palavras. Ele é, sobretudo, um deslocamento político, em que um projeto coletivo (educação) vai sendo fragmentado e paulatinamente transformado em um projeto individual (aprendizagem mensurável nas avaliações). (CÁSSIO, 2019, p. 33)

Assim sendo, esse deslocamento faz com que a ênfase da linguagem curricular esteja sobre os sujeitos, em uma perspectiva individualista e meritocrática que avalia de sobremaneira os aspectos cognitivos do aluno, fazendo com que ele seja considerado

responsável pela sua própria aprendizagem, conforme pode ser visto em passagens recorrentes ao longo dos documentos aqui analisados:

Quadro II – Trechos das políticas curriculares BNCC, RCPR e CREP que compõem a linguagem do aprendizado com foco no “sujeito da aprendizagem”

<p>BNCC (BRASIL, 2018)</p>	<p>“[...] aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (p. 7)</p> <p>“[...] os estudantes devem aprender na Educação Básica” (p. 12)</p> <p>“[...] indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (conhecimentos habilidades, atitudes, valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, atitudes e valores para resolver demandas [...]) (p. 13)</p> <p>“[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver” (p. 15)</p>
<p>RCPR (PARANÁ, 2018b)</p>	<p>“[...] objetivos de aprendizagem que os estudantes devem desenvolver” (p. 2)</p> <p>“sujeito ativo” (p. 12)</p> <p>“aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver” (p. 16)</p>
<p>CREP (PARANÁ, 2020a)</p>	<p>“[...] para que os estudantes adquiram conhecimento” (p. 2)</p> <p>“[...] desenvolvam o pensamento científico” (p. 2)</p> <p>“[...] compreendam relações entre trabalho e projeto de vida e aprimorem o autoconhecimento, o autocuidado [...] (p. 2)</p> <p>[...] tornando-se cidadãos responsáveis capazes de atuar na sociedade (p. 2)</p>

Fonte: autoria própria.

Embora esses sejam apenas alguns trechos dos documentos, é notório que, de forma geral, essa linguagem curricular imperativa, focada no aluno como sujeito responsável pela sua aprendizagem, é bastante evidente nessas políticas curriculares

analisadas. Denota-se, também, que os processos exógenos e sociais envolvidos no ensino e na aprendizagem são desconsiderados e o foco recai sobre as competências e habilidades cognitivas que esse sujeito deve desenvolver. Além disso, dentro dessa linguagem de um currículo “normativo-meritocrático” o conhecimento é apresentado como um investimento, no qual o sujeito “[...] **deverá** investir para mobilizar as ações consideradas indispensáveis em um mundo produtivo e competitivo” (RIBEIRO; LOPES, 2017, p. 670, grifo nosso).

Pela ênfase nos processos psicológicos da aprendizagem individual, essa linguagem contribui para reforçar a ideia errônea de que professores e alunos são os únicos responsáveis pelo sucesso da aprendizagem, ignorando outros aspectos externos como as desigualdades econômicas, estruturais e materiais que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Conforme discutido no capítulo anterior sobre os aspectos conceituais da BNCC, com base em Apple (1982), essa presença da linguagem do aprendizado nos currículos oculta uma série de relações de poder que estão envolvidas na construção, na distribuição do próprio conhecimento e nos critérios de decisão curricular sobre os conteúdos. Além disso, a linguagem técnica com foco na aprendizagem individual favorece a vinculação do currículo e do ensino com a lógica do desempenho nos testes cognitivos por meio das avaliações em larga escala⁶⁰.

Diante desse contexto, a compreensão sócio histórica da docência pautada por um ideal de caráter comum, com uma concepção de educação para todas as crianças intrinsecamente de valor igual, abre espaço para uma concepção que prioriza a performance individual das escolas e dos alunos, para processos de diferenciação e hierarquias, de canalização, seleção e exclusão. (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020, p. 239)

Em razão disso, fica claro que a linguagem empregada no texto da política curricular busca construir significados não só para o currículo, mas também para o ensino e a formação dos alunos. Por causa disso, a presença de uma linguagem voltada para o sujeito e os seus processos individuais de aprendizagem contraria a própria

⁶⁰ No caso do estado do Paraná, esse processo está ocorrendo de forma ampla e recorrente, pois são realizadas, desde 2019, avaliações de larga escala em todo estado a cada trimestre, a chamada “Prova Paraná”, que relaciona os descritores das avaliações com as competências e habilidades e/ou direitos e objetivos de aprendizagens presentes no currículo estadual, a fim de monitorar o desempenho e a aprendizagem dos alunos e de ranquear turmas e escolas, promovendo, inclusive, premiações e gratificações a professores e alunos. Na escola estadual onde atuei no ano de 2019, por exemplo, o aluno com a maior média anual na prova Paraná ganhou homenagens e uma bicicleta ao final do ano.

educação e escola democrática, conforme chamam a atenção os autores acima, pois ela abre espaço para a disseminação de critérios de diferenciação baseados nas performances desiguais entre os sujeitos. É nesse sentido que se argumenta que a linguagem curricular deve ser crítica e ancorada nos aspectos políticos, econômicos e sociais que compõem a sociedade ou grupo para o qual é direcionada a política curricular. Sendo assim, reconhecer que esses aspectos interferem diretamente nas aprendizagens, de modo que a linguagem deve permitir enxergar para além do sujeito e seu desempenho ou esforço individual.

Ainda com base em Fávero, Tonieto e Consaltér (2020) – que teorizam sobre a ascensão de um certo “neoliberalismo pedagógico” na educação brasileira e sua vinculação à formação de um “sujeito empresarial” –, assinala-se o papel que a linguagem técnica voltada para a aprendizagem e o desempenho individual cumpre na formação e preparo desse “neossujeito” descrito pelos autores. É possível perceber isso de forma evidente ao comparar a linguagem dos currículos analisados com programas de treinamento empresarial para a gestão e produção eficiente, nos quais se encontra essa mesma linguagem imperativa e meritocrática voltada para as habilidades que esse sujeito precisa desenvolver e os resultados esperados dele para que tenha sucesso e reconhecimento em comparação aos seus pares.

Além do uso da linguagem imperativa, como demonstrado há pouco, alguns vocábulos como, por exemplo, habilidade, competência, desempenho, inteligência emocional, metas, objetivos, avaliação, projetos de vida, entre outros, têm se tornando cada vez mais presentes na linguagem dos currículos e da educação no geral, vinculando essa não só ao vocabulário do mercado, mas também à sua cultura e ao seu *modus operandi*. O efeito dessa aproximação da linguagem dos currículos e da educação no geral com a linguagem mercadológica, além da formação do sujeito para a sociedade neoliberal, é a presença cada vez maior da iniciativa privada no campo educativo por meio de intervenções na elaboração de políticas públicas “eficientes” para a educação, seja no currículo, na formação inicial e continuada, nas avaliações educacionais, na gestão das escolas, na produção de materiais didáticos etc.

Mesmo estando longe de esgotar todas as possibilidades de análise dentro dessa categoria, a intenção ao trazê-la já de início é possibilitar a visão de um contínuo entre as unidades de significados dela com relação às próximas, que complementam e ampliamos aspectos aqui observados.

3.3.2 Códigos alfanuméricos: operadores técnicos globais de implementação curricular

Uma certa “novidade” que a BNCC trouxe para a educação brasileira é a presença de códigos alfanuméricos nos currículos, os quais indicam as habilidades necessárias em cada disciplina e etapa para a formação das competências. Esses códigos, segundo consta nos documentos, auxiliam na padronização dos currículos e no alinhamento com as avaliações, os livros didáticos, as propostas pedagógicas curriculares das escolas, os planos de trabalho docente, os planos de aulas, os registros de classe, a formação de professores etc. Diante disso, optou-se por discutir esses códigos em uma categoria, haja vista a sua vasta presença não só nos documentos curriculares analisados, mas também em praticamente todos os âmbitos e aparatos da educação brasileira após a aprovação da BNCC, fazendo com que eles se tornem operadores técnicos globais do processo de implementação curricular.

Por meio da análise comparativa da BNCC e dos dois documentos da política curricular do Paraná produzidos a partir dela – o RCPR e o CREP –, percebe-se a ênfase dada a esses códigos alfanuméricos na estrutura dos currículos – conforme demonstrado nas figuras 7, 8 e 9 do item 3.2 dessa pesquisa. Há uma preocupação em detalhar esses códigos e enfatizar a importância deles como organização estrutural dos currículos e como padronização das aprendizagens, considerando que toda e qualquer modificação de alguma habilidade da BNCC deve ser indicada por intermédio do próprio código, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 10 – Detalhamento da relação dos códigos do CREP e do RCPR com os da BNCC

OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJE
Fontes e tipos de energia; Transformação de energia; Cálculo de consumo de energia elétrica; Circuitos elétricos; Uso consciente de energia elétrica	PR.EF08CI05.a.8.05	Propor ações coletivas em sua escola e/ou equipamentos segundo de energia e eficiência responsável.
	8.06	Discutir e avaliar (termelétricas, hidrelétricas, eólicas, etc.) suas diferenças, seus impactos e é usada em situações.
	PR.EF08CI05.n.8.07	Reconhecer e valorizar os seres vivos e compreender suas interações com o ambiente.

PR.EF08CI05.a.8.05

PR → Paraná

EF08CI05 → Código original da BNCC

a → possibilidade de mudança (neste caso o objetivo da BNCC foi aprofundado)

8 → oitavo ano

05 → ordem sequencial do objetivo dentro do ano no CREP

Fonte: CREP (PARANÁ, 2020a, p. 5).

A presença desses códigos nos currículos, como bem destaca Lacerda (2020), representa mais um instrumento da burocracia escolar sobre os professores, pois

Não é difícil notar que, no que se refere à apropriação do documento normativo por diferentes sujeitos, aos códigos foi conferida distinção motivada por diversos fatores. Dentre eles, sua própria composição enquanto código, com a aglutinação de letras e números a representar informações específicas não facilmente compreendidas por todos. As letras e números dão a entender que se trata de algo bastante sofisticado e especializado, e que apenas as pessoas previamente autorizadas dispõem de competência para as decifrar. Aqui, a aparência de cientificidade se presta a este papel verticalizador e excludente das relações: entre a professora que registra o código e a supervisora que o supervisiona, poucas são as pessoas capazes de compreendê-lo. (LACERDA, 2020, p. 550)

Essa aparência de cientificidade e sofisticação dos códigos faz com que eles sejam encarados como algo diferenciado ou até mesmo complexo no âmbito da organização do ensino e dos registros sobre as atividades escolares. Porém, como destacado pela autora, esse elemento reforça a verticalização e os processos de prescrição curricular, promovendo relações ainda mais excludentes e enviesadas, que favorecem a supervisão e a regulação da atividade de ensino.

Além disso, esses códigos também favorecem a proliferação de supostos “especialistas” e vendedores de soluções para a melhor interpretação e melhor aplicação

de tais códigos no ensino. Isso tudo está promovendo um crescimento ainda maior do mercado de publicações e de formações voltadas para a educação, com apostilados e pacotes de treinamentos específicos de educadores para ampliar o desenvolvimento de tais e tais habilidades, transformando, assim, o conhecimento em uma mercadoria, um *commodity*, que ao ser codificado pode ser vendido e comprado tal qual outros produtos (VIEIRA; FEIJÓ, 2018).

O uso dos códigos nos currículos analisados para a organização do ensino não é objeto de reflexões ou justificativa no texto dos documentos, o que demonstra a fragilidade desse elemento que evidentemente não pode contribuir com a melhoria da qualidade da educação, pois é apenas mais um elemento da burocracia escolar. Segundo orientações do programa de implementação da BNCC⁶¹, os códigos são importantes nos currículos porque facilitam os processos de organização e seleção de conteúdo, todavia, para concluir que isso é um engano basta pensar que além de todas as etapas necessárias no planejamento das aulas, para as quais o professor tem cada vez menos tempo disponível na escola, agora ele também precisa enquadrar o conteúdo trabalhado dentro desses códigos, inserindo-os nos planos de aula e registros de classe.

Se para o professor esses códigos não facilitam nem contribuem com a organização do ensino, por outro lado, esse instrumento representa uma tecnologia ampla de controle, regulação e monitoramento das práticas curriculares. Com isso, denota-se que o avanço dessa tecnologia na educação tem contribuído para o que Bernstein denomina como “controle do simbólico”, por meio do qual sujeitos que ocupam posições de comando, os chamados “agentes do controle simbólico”, regulam “os recursos discursivos controlando os meios, os contextos e as possibilidades de realização” (SANTOS, 1999, p. 68). De acordo com o autor, a partir do desenvolvimento tecnológico, o vínculo entre a educação e o controle simbólico tende a ser cada vez maior, fazendo com que, por meio dela, seja moldada muito mais a consciência do que a mão de obra para o setor produtivo e para a sociedade, sob argumento do discurso de que “[...] a escola precisa modernizar-se no sentido de preparar as pessoas para enfrentar as profundas modificações ocorridas no mundo do trabalho” (SANTOS, 1999, p. 69). Vale destacar que essa análise de Bernstein, reverberada por Santos (1999), foi escrita ainda na década de 1990, no século passado,

⁶¹ Orientações para códigos dos currículos locais elaboradas pelo PROBNCC, disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/3._Orientacoes_para_codigos_dos_curriculos_locais_v7.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020.

tempo em que o desenvolvimento da tecnologia e da informática era bastante inicial. Contudo, não se pode negar a atualidade desses conceitos no estágio atual de controle simbólico da educação por meio desses códigos no currículo.

No âmbito das reformas da educação, entre elas as reformas curriculares, como é o caso aqui discutido, são implementadas essas tecnologias políticas sob a justificativa de promover mudanças técnicas ou até mesmo estruturais. Porém, segundo Ball (2002), essas tecnologias têm transformado também o ser professor e a identidade social desse sujeito, pelo fato de que elas reforçam o que o autor chama de performatividade.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002, p. 4)

Diante disso, argumenta-se que esses códigos das políticas de currículo atuais no Brasil e no Paraná são mais um instrumento aliado a essa performatividade descrita pelo autor. Isso se deve ao fato de que os códigos auxiliam na introdução dessa cultura da padronização, dos números e da comparação, que já vinha sendo implantada a partir de avaliações de larga escala e de ranqueamentos de escolas, turmas, professores e até de alunos, por meio de supostos índices de desempenho e qualidade da educação.

Essas tecnologias políticas, conforme denomina o autor, promovem uma “re-regulação”, na medida em que se substituiu a intervenção e a regulação direta da antiga burocracia pela introdução dessa performatividade, ou seja, a cobrança pela produção de determinados resultados obtidos por meio da comparação. É nesse sentido que Ball (2002) argumenta que as tecnologias políticas estão transformando a própria identidade social do professor e o seu papel na escola, pois o reconhecimento e o valor profissional desse sujeito dependem dessas sanções e isso faz com que ele acabe se transformando para obter essa aprovação. No caso aqui debatido, sobre a relação do professor com a tecnologia política dos códigos, percebe-se a força desse novo instrumento de performatividade, tendo em conta que o professor se vê na obrigação de inseri-lo no seu plano de aula e no ensino, pois ele precisa demonstrar que compreende e utiliza tal

tecnologia para obter valorização profissional. Desse modo, o educador é pressionado a aceitar uma mudança do seu papel de agente ativo no processo de seleção e organização dos conteúdos do currículo para um executor de tarefas mecânicas codificadas em um currículo padronizado.

Outro aspecto a ser destacado é que a ênfase nos códigos e no desenvolvimento dessas habilidades codificadas provoca um esvaziamento do conhecimento e dos conteúdos do ensino. A causa disso é que todo o planejamento e as atividades propostas pelos professores devem servir ao desenvolvimento da habilidade, de maneira que o que está se ensinando, ou seja, o conteúdo, possui importância secundária, pois o foco está em treinar, registrar, avaliar e quantificar as habilidades representadas nesses códigos alfanuméricos. Lacerda (2020), em seu estudo recente, traz um exemplo prático desse efeito:

Tomando um livro aleatoriamente na escola, observei que todas as atividades propostas são acompanhadas pelos códigos. Basta abrir em qualquer página, e eles estão lá. E nem se faz necessário especificar o livro ou citar autoria e página, pois que os códigos já se alastraram e se instalaram. Ubíquos. Mas vamos espiar uma destas páginas de um livro qualquer. Vejo aqui a reprodução de uma obra de arte. Junto a ela, algumas questões a serem respondidas pelas crianças: quem é o artista, ano de produção, o que você pensa quando olha para esta obra. Ao lado, dentro de um quadro em destaque, as orientações para a professora informam que a atividade irá propiciar o desenvolvimento da habilidade EF04LP01 quando as crianças responderem oralmente ao que foi proposto, assim como da habilidade EF04LP04 a qual, segundo o livro, refere-se à construção de regras de convivência. E sobre a obra de arte? Bom, sobre ela ainda não sabemos nada, pois a professora está ocupadíssima consultando o manual de modo a preencher seu plano de aula com o código correto e entregar à supervisora para supervisionar. Quanto a esta – a supervisora – também se encontra bastante atarefada organizando em planilhas e gráficos o quantitativo de tais e tais códigos enviados por tais e tais professoras. A escola está funcionando a todo vapor. (LACERDA, 2020, p. 551)

Ao levar em consideração o exemplo supracitado, percebe-se claramente que o conteúdo de uma atividade ou o conhecimento que está relacionado a ela tem importância secundária em relação à habilidade e isso é reforçado pelas próprias orientações do livro didático – baseadas na BNCC que, como já debatido, afirma que “os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017, p. 9, 15; BRASIL, 2018, p. 8, 9, 11, 13). Perante a isso, nesses currículos, o entendimento é que o objetivo do ensino e da aprendizagem é o

treinamento da habilidade por meio das atividades pedagógica propostas, fazendo com que a compreensão do conceito – considerando o exemplo acima, a obra de arte, a sua historicidade, a sua construção de sentidos e de significados – esteja relegada a um segundo plano, que depende exclusivamente da abordagem do professor e do tempo que resta a ele após cumprir as exigências em relação a treinamento, registro e avaliação da habilidade ali codificada.

3.3.3 Conceitos estruturantes do currículo nacional e paranaense: as competências e habilidades

Esta categoria discute sobre os conceitos principais que estruturam a política curricular da BNCC, do RCPR e do CREP na organização do currículo, seus conteúdos de ensino e aprendizagem e objetivos formativos: as competências e as habilidades. O entendimento de “conceito” aqui presente compreende esse termo como uma abstração teórica, a qual, portanto, reúne significados que podem ser interpretados para além da materialidade linguística do objeto, nesse caso, as políticas de currículo em debate.

Para iniciar essa discussão, é essencial recordar algumas considerações que já foram trazidas nesta pesquisa. A primeira delas é de que os conceitos estruturantes da BNCC, competências e habilidades, foram transpostos para a estrutura curricular e conceitual do RCPR e do CREP com a nomenclatura de “direitos e objetivos de aprendizagem”, o que esses documentos enfatizam ter significados equivalentes: “os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento também são descritos na BNCC como ‘competências e habilidades’ a serem atingidas nos tempos e etapas da Educação Básica” (PARANÁ, 2018b, p. 3). Recorda-se, também, que essa organização de currículos por objetivos de aprendizagem em forma de competências é uma das possibilidades de seleção e organização de conteúdos escolares.

O conceito de “competência” que embasa a BNCC, o RCPR e o CREP é definido como “[...] 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” (BRASIL, 2018, p. 8). Sobre a etimologia e os significados historicamente atribuídos a esse termo, Rezer (2020) afirma que

“Competência” é uma palavra oriunda do Latim *competere*, que significa “lutar”, mas também, “procurar ao mesmo tempo”, “coincidir”. Uma palavra que pode ser compreendida também a partir de sua decomposição, com (junto), mais *petere* (disputar, procurar, inquirir). Ou seja, se refere a perseguir algo, procurar junto com outros. [...] Derivado disso, merece destaque dois aspectos:

(a) competência se refere a uma possibilidade de mundo que se intensifica na medida em que se reduz. Assim, como se refere Machado (2006), podemos afirmar que um motorista é competente em seu ofício. Porém, temos dificuldades de sustentar a ideia de que um cidadão é competente. Ou seja, a noção de competência se associa a especificidade (já de partida), um movimento produzido em situações singulares, sendo difícil formar nessa lógica, um cidadão competente para a vida (considerando a fluidez, bem como, a contingência do mundo contemporâneo).

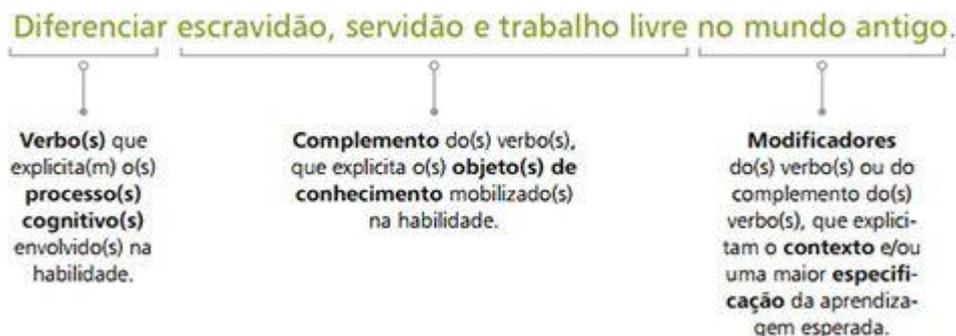
(b) apenas tardiamente a noção de competição foi incorporada ao sentido da palavra. Desta forma, a ideia de competição atrelada à competência pode ser tensionada, na direção de qualificar nossa perspectiva interpretativa a seu respeito. Assim, há de se considerar com o devido cuidado a ambiguidade do sentido da palavra competência, que pode se referir a ideia de competição, mas também, pode se referir a ideia de buscar junto com outros, em um movimento que pode potencializar o exercício da solidariedade e da alteridade, elementos tão necessários em nosso tempo. (REZER, 2020, p. 6-7)

O significado da palavra competência reúne aspecto qualitativo no que se refere à ideia de “procurar ou buscar junto com os outros”, remetendo a um exercício de busca conjunta por algo ou até de solidariedade, como assinalado pelo autor. Ainda assim, segundo Rezer (2020), esse vocábulo também guarda em sua etimologia a relação direta com a competição entre o sujeito e os demais, por meio da qual seria produzido e se destacaria o “competente”. Diante dos significados ambíguos e contraditórios que podem ser identificados na análise etimológica do conceito de “competência”, torna-se necessária a compreensão profunda do contexto em que tal termo é aplicado a fim de entender qual é o significado associado a ele, se representa aspecto qualitativo ou não.

No caso das políticas curriculares aqui analisadas, a competência está atrelada a uma série de habilidades que são necessárias para que ela seja desenvolvida ou se “manifeste” no sujeito, no caso disso poder ser uma característica mais de ordem endógena do que exógena, conforme as possibilidades levantadas por Rezer (2020). Com relação às habilidades, é dito nos documentos que elas “[...] expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura [...]”

(BRASIL, 2018, p. 29) que reúne verbo, complemento e modificador em seus enunciados.

Figura 11 – Estrutura das habilidades na BNCC e nos demais currículos



Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 29).

Apesar de as habilidades estarem presentes ao longo de toda a BNCC e, obrigatoriamente, em todos os currículos estaduais e locais, nos materiais didáticos, nas avaliações, nas formações de professores, nos planos de aula, registros de classe, entre outros, é possível perceber que não há uma definição clara do que elas são. No entanto, na construção linguística, nota-se o destaque para o verbo no imperativo, expressando o processo cognitivo que se espera que o aluno desenvolva em cada atividade.

Outra discussão importante para relembrar é que o conceito de competência corresponde também a uma pedagogia, haja vista que o ensino por competências compreende uma metodologia e uma finalidade formativa, qual seja o desenvolvimento de competências por meio do treinamento de habilidades cognitivas, socioemocionais ou práticas. Portanto, essa seleção do conceito de competência como pilar das políticas curriculares no Brasil traz algumas implicações importantes para o ensino e a educação básica no geral.

Sendo assim, a primeira e mais evidente é que o objetivo do ensino e da aprendizagem não é a aquisição de certos conhecimentos e conteúdos das diversas áreas que são indispensáveis para o desenvolvimento e para a vida dos sujeitos, mas o treinamento de capacidades mentais de operacionalização de conhecimento, informações etc. Para Pimenta (2002), as competências são as novas qualificações que estão sendo exigidas do trabalhador para a reprodução do capitalismo, o que pode ser entendido como um novo (neo)tecnicismo, o qual apresenta um aperfeiçoamento das

práticas de controle e avaliação. Isso faz com que o conhecimento seja relegado a uma posição secundária, além de ser eminentemente utilitarista e pragmática, pois, primeiramente, vincula-o a uma habilidade passível de ser diagnosticada e o reduz a “ação imediata, refinamento do individual e ausência do político” (PIMENTA, 2002, p. 42)

Além disso, Duarte (2001) afirma que a ênfase no desenvolvimento de competências, reverberadas pelo lema “aprender a aprender”⁶², se relaciona com a flexibilidade exigida do sujeito diante das novas relações trabalhistas, marcadas pela precarização, a disputa cada vez maior pelos postos de trabalho, as exigências e novas demandas e tecnologias que surgem nesse movimento em que perspectivas de trabalho seguro e estático estão se extinguindo. Ademais, esse autor também assinala a relação entre teorias construtivistas que defendem a aprendizagem de competências, o pensamento neoliberal e o que ele chama de discurso pós-moderno, na medida em que prevalece a individualização do sujeito e a fragmentação do caráter social, histórico e das relações humanas.

Nessa perspectiva, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) afirmam que o sujeito desenvolve habilidades em um contexto cultural ao realizar atividades que contêm um conteúdo e um significado em torno de um propósito que guia a sua conduta. Com isso,

O desenvolvimento de habilidades dissociadas de seu conteúdo e do significado que lhe confere o contexto é tão difícil, carente de aplicação e desmotivador como a aprendizagem de conteúdos disciplinares distanciados dos esquemas de compreensão da criança. [...] as capacidades formais não são independentes dos conteúdos a partir dos quais se desenvolvem. A lógica de uma disciplina está relacionada à natureza dos conceitos que a configuram; por isso a pretensão de transferência universal de capacidades subjacentes a este enfoque é uma pretensão inútil. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 68)

⁶² Em seus estudos, o autor critica a apropriação inadequada de conceitos críticos advindos da teoria histórico-cultural, de Vygotsky, pelas teorias construtivistas que defendem o desenvolvimento constante de competências individuais, de modo que a função da educação seria a de preparar o sujeito para a adaptação constante em um ambiente dinâmico, desvinculada de conhecimentos ou conteúdos universais, bem como de questões sociais e políticas – as quais seriam menos importantes e/ou estariam condicionadas aos projetos pessoais e necessidades do indivíduo. Segundo ele, essa associação errônea exclui a base marxista e sócio-histórico que fundamenta toda a obra de Vygotsky e dos demais autores dessa teoria histórico-cultural –, fazendo com que isso seja muito mais do que uma teoria da aprendizagem.

Conforme destacam esses autores, o desenvolvimento de competências ou habilidades está diretamente relacionado a certos tipos de conhecimento, os quais devem estar vinculados a um contexto cultural, significados e propósitos claros que orientem não só o sujeito que aprende, mas também o professor. Para alcançar esses objetivos formativos, é necessário estabelecer de forma clara os conhecimentos que estão vinculados a eles, os quais precisam ocupar um papel central no processo educativo, a fim de estabelecer as devidas relações com o contexto e dar um significado para a ação dos sujeitos. Nesse sentido, os autores questionam a validade desse enfoque de objetivos por habilidades e competências, pelo fato de que “a finalidade fomenta e orienta a ação, mas não determina o que fazer” (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 43), de modo que a carência dos saberes essenciais para o desenvolvimento de algo complexo como uma competência é uma lacuna nessa abordagem.

A justificativa presente nas políticas analisadas para essa mudança em relação ao tratamento dado ao conhecimento escolar com a ênfase nas competências é de que a escola precisa formar os sujeitos de forma integral, de acordo com as necessidades do mundo atual, reunindo os conteúdos com a socialização e formação de valores. Porém, como alertam Santos e Destro (2019), para uma formação cidadã, integral, humana “[...] é preciso reconhecer que formar o cidadão na escola é, também, não furtar da escola o papel de escolarizar/ensinar”, levando em consideração o papel histórico da educação na transmissão do saber elaborado que compreende os conhecimentos produzidos no contexto da cultura humana.

Seguindo essa mesma ótica, Forquin (1993) afirma o papel da escola na transmissão de cultura, conhecimentos e saberes sistematizados, pois

[...] a continuação do mundo é uma necessidade absoluta, que supõe que as novas gerações substituam as gerações antigas e se reconheçam numa herança. Esta exigência categórica significa que não podemos nos satisfazer com um discurso pedagógico puramente “instrumentalista”, que atribuiria como único alvo para a educação formar espíritos ágeis e personalidades adaptáveis, capazes de respostas “flexíveis” e preparadas para qualquer eventualidade. Do mesmo modo, se a autonomia da pessoa é um fim em si mesmo, incondicionalmente desejável, uma pedagogia que pretende apoiar ou favorecer esta autonomia com base numa negação do imperativo da cultura, isto é, pretendendo liberar a criança de toda a submissão a uma ordem humana de saberes, símbolos e de valores anterior e exterior a ela, só poderia conduzir a consequências derrisórias ou devastadoras. (FORQUIN, 1993, p. 20).

Conforme assinala o autor supracitado, a transmissão de uma herança dos conhecimentos produzidos ao longo da história também é uma necessidade essencial para a sobrevivência da cultura e da sociedade humana. Ademais, ressalta-se que esses conhecimentos não correspondem somente às habilidades práticas, mensuráveis ou economicamente lucrativas, mas também às artes, à filosofia, à música, ao cinema, à literatura, entre tantos outros saberes vitais para o desenvolvimento humano. No entanto,

[...] uma das principais características do neoliberalismo pedagógico está em suas matrizes curriculares, renunciando imprudentemente às competências que são indispensáveis à sobrevivência das sociedades democráticas, como as disciplinas relacionadas às artes e às humanidades. Se por um lado são reduzidas disciplinas que favorecem a construção de um pensamento crítico, por outro lado são ampliadas disciplinas de ordem teórica e tecnológica. (FÁVERO; TONIETO, CONSÁLTER, 2020, p. 239)

Em consequência desse neoliberalismo pedagógico que renuncia a importância da cultura e dos diversos tipos de conhecimentos, torna-se urgente a defesa dos conceitos e dos conhecimentos que de fato são indispensáveis para um currículo e uma escola democrática com ensino de qualidade, não só os de ordem prática e econômica, mas também os que são produzidos pelas ciências humanas, história, filosofia, sociologia, antropologia, arte, literatura, entre outras que são essenciais para a vivência humana e que não podem ser enquadradas somente à lógica da produtividade, da mercadoria, do lucro e do resultado, que agora tenta impor-se como única.

Com base na concepção de um currículo e de um ensino e aprendizagem calcado nos conhecimentos filosóficos, tecnológicos, artísticos, linguísticos, literários, biológicos, matemáticos – entre outros que são construídos e ressignificados ao longo da história humana –, argumenta-se que o conceito de competências e habilidades provoca um esvaziamento do conhecimento dentro do currículo; instrumentaliza as aprendizagens escolares em um treinamento mecânico de habilidades avaliáveis que não possuem sentido e significado para os sujeitos; reforça a cultura da padronização, da avaliação, da comparação e da competitividade no ambiente escolar; amplia o controle da atividade escolar por meio dos números, dos códigos e de outras tecnologias de controle; promove a linguagem mercadológica e neoliberal para a produção do sujeito

competente que é desejável para socialização e adaptação às condições desiguais da sociedade do capital.

Portanto, partindo da premissa de que o conhecimento produzido na sociedade ao longo dos diferentes períodos históricos da vida humana deve ser pautado e ressignificado como conceito principal de seleção e organização dos conteúdos do currículo para o ensino e a aprendizagem, reconhece-se que

[...] a socialização do saber elaborado como pressuposto básico para a democratização do ensino; o caráter de classes, contraditório, da função técnico-política da educação; a prática social, materializada no trabalho e nas relações sociais a ele inerentes, como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo; a educação escolar como um processo de transmissão-assimilação/apropriação do conhecimento acumulado; a consideração da universalidade e objetividade do saber, a historicidade e não neutralidade de sua produção em relação com os processos de sua aquisição na dialética do processo pedagógico; a escola como mediadora entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, e lócus privilegiado para proporcionar às camadas populares os instrumentos de acesso ao conhecimento científico. (SAVIANI, 1998, p. 44)

Salvo as diversas limitações que atravessam o currículo e o ensino, compreende-se que uma política curricular que defenda a centralidade e a importância do conhecimento socialmente produzido, auxilia na democratização da educação e do ensino, bem como amplia as possibilidades dos processos de aprendizagens. Nesse sentido, a função da escola é ensinar os saberes acumulados e os conceitos para o desenvolvimento do sujeito e sua formação, transformando o saber espontâneo do aluno em um saber científico por meio da elevação ao pensamento teórico – aspecto esse que se torna cada vez mais importante para o sujeito diante da ampliação da tecnologia e da informação no mundo contemporâneo. Por isso, a organização do currículo e do ensino e aprendizagem deve ser feita a partir dos conceitos e conteúdos que estruturam as matérias do ensino, recuperando o lugar do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 1998). A centralidade do conhecimento e seus conceitos no currículo e no ensino é o que pode proporcionar aos sujeitos o desenvolvimento de habilidades e não o contrário, como propõem as políticas de currículo aqui analisadas, o que significa que o conhecimento está em primeiro lugar na organização do ensino para, então, poder proporcionar as habilidades desejáveis de serem formadas na etapa da Educação Básica.

Essa importância do conhecimento para o desenvolvimento das aprendizagens e capacidades mentais foi objeto de estudo de Vygotsky, Davydov e outros teóricos da chamada teoria histórico-cultural, a qual

[...] acentua o papel da atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, expresso pela mediação cultural no processo do conhecimento, incluindo aí o papel central do ensino na promoção do desenvolvimento mental. (LIBÂNEO, 2006, p. 110)

Segundo essa abordagem, é em contexto cultural, com uma diversidade de conhecimentos, que a aprendizagem, as capacidades mentais ou aspectos cognitivos dos sujeitos são desenvolvidas, oferecendo a ele os instrumentos necessários para o seu pleno desenvolvimento intelectual. Esse conhecimento é um saber elaborado, não espontâneo, o qual permite a formação de conceitos que reorganizam e requalificam as funções psíquicas. O conhecimento e a experiência cotidiana do aluno são o ponto de partida na prática educativa, mas o objetivo é a ampliação do repertório cultural, o que permite a formação de capacidades mentais superiores – raciocínio lógico, abstração, memória, pensamento teórico etc. (MARTINS, 2013).

Além disso, argumenta-se que um ensino baseado em conhecimentos/conceitos literários, científicos, históricos, filosóficos, sociológicos, artísticos, entre outros, e um currículo que reconheça esse papel fundamental da educação na transmissão cultural do saber, são meios capazes de enfrentar as desigualdades de aprendizagem e de acesso ao conhecimento que existem no Brasil. Aliado a isso, também deve-se levar em consideração as demais ações e políticas educacionais que são fundamentais para tanto e devem compartilhar dos mesmos anseios, como: a formação inicial e continuada de professores; os materiais didáticos; a avaliação; a ampliação dos investimentos na educação com a melhoria das estruturas para o atendimento das necessidades dos alunos; a melhoria dos salários; as condições de trabalho dos docentes; entre outras.

Não obstante a isso, uma organização do ensino com base em conceitos e conhecimentos mais ou menos universais não pode deixar de lado as contradições e relações de poder presentes na sociedade – nas quais estão envolvidas a construção, distribuição e seleção de determinados conhecimentos –, tampouco visualizar uma homogeneização ou centralização curricular como se constata nas políticas de currículo analisadas nesta pesquisa, mesmo diante da intenção de promover o acesso de

conhecimentos e conteúdos básicos essenciais para desenvolvimento e formação dos estudantes. Por essa razão, é preciso fortalecer a democracia nas escolas, na gestão, nas decisões curriculares e pedagógicas, valorizando a formação contínua para os docentes, seus conhecimentos e experiências, e propondo o debate coletivo para as decisões curriculares e para o enfrentamento e superação conjunta das dificuldades e das políticas que contradizem essa democratização.

Em vista disso, é essencial que essa seleção de conhecimentos aconteça de forma democrática e coletiva entre os professores das escolas e da academia, por meio do diálogo constante entre o conhecimento produzido nas universidades, no mundo do trabalho, das artes, da pesquisa, sempre respeitando e valorizando as diferenças culturais e identitárias e particularidades locais das escolas e sujeitos nelas envolvidos. Para tal é necessário permear os saberes e conteúdos curriculares com “a diversidade cultural, a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando noções de ‘prática’, de cultura de comunidade de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2006, p. 119), o que, além de promover o respeito às diferenças, contribui para a aproximação dos sujeitos com os conteúdos e conceitos escolares.

Tais aspectos também pressupõem que o currículo não pode estar alheio aos problemas e aos diversos dilemas que atravessam as relações sociais, tampouco naturalizá-los, principalmente a desigualdade social, econômica, racial, de gênero, a pobreza, a miséria, a fome, as diversas formas de violência e dominação, o machismo, a destruição ambiental, o consumismo, as doenças mentais, o tráfico de drogas, a corrupção, as diversas formas de exploração humana, entre tantas outras problemáticas. Portanto, como alerta Libâneo (2006), em uma sociedade desigual, onde vigoram os interesses de grupos particulares, é preciso estabelecer uma direção de sentido das práticas escolares, as quais não podem promover somente a socialização e adaptação ao meio, mas vislumbrar o fortalecimento dos sujeitos para o enfrentamento das desigualdades e para a transformação social por meio da formação crítica, teórica, científica e humana.

3.3.4 Finalidade educativa/formativa na política curricular

Nesta categoria, há uma discussão sobre a finalidade educativa/formativa identificada na comparação entre a BNCC, o RCPR e o seu complemento, CREP. O objetivo é ampliar as considerações já realizadas ao longo da pesquisa e, também, compreender quais os fins de tais políticas para a educação no Paraná e no Brasil, tendo em vista a relação entre elas diante dos processos de padronização curricular.

Como proposto inicialmente, o ponto de partida do debate é o que dizem os documentos sobre alguns aspectos. Em relação à finalidade formativa, na BNCC, afirma-se que

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. [...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2018, p. 14)

Já no RCPR, a finalidade descrita é a “formação de cidadãos engajados na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (PARANÁ, 2018b, p. 3) e, ainda, o desenvolvimento “[...] de uma consciência cidadã capaz de instigar as mudanças sociais [...] considerando também o papel da escola como agente de articulação e transformação da realidade social e ambiental” (PARANÁ, 2018b, p. 12). No CREP, a finalidade anunciada é que

[...] os estudantes adquiram conhecimento e repertório cultural, desenvolvam o pensamento científico, crítico e criativo, a comunicação, a cultura digital, a argumentação, compreendam as relações entre trabalho e projeto de vida e aprimorem o autoconhecimento, o autocuidado, a empatia e a cooperação, tornando-os cidadãos responsáveis capazes de atuar na sociedade. (PARANÁ, 2020a, p. 2)

Nas finalidades da BNCC, encontram-se a formação para a sociedade contemporânea e seus desafios aliada aos interesses dos estudantes e suas possibilidades e/ou necessidades, privilegiando a dimensão pragmática instrumental para vivência na sociedade, por meio do que o documento denomina de “construção intencional de processos educativos” (BRASIL, 2018, p. 14). Nesse sentido, na BNCC, a finalidade é a

formação do sujeito competente por meio das habilidades que se apresentam como objetivos da aprendizagem, como demonstrado em várias passagens desta pesquisa. O RCPR e o CREP, por sua vez, apontam uma finalidade bem mais ampla e com potencial crítico se comparada a da BNCC. Os documentos reconhecem a importância da formação do cidadão crítico, consciente e atuante na sociedade pela democracia e por uma sociedade justa, desenvolvendo nesse sujeito a sua capacidade e consciência em relação à possibilidade de transformação social.

Entretanto, as finalidades educativas são antes de tudo ideais, objetivos mais amplos e que concernem visões de futuro que dependem da ação educativa no tempo presente. Diante disso, é primordial compreender o caminho escolhido para se chegar a tais metas de longo prazo, ou seja, a materialidade do método proposto para a um resultado. No caso das políticas curriculares estaduais, a escolha se dá alinhada à BNCC, privilegiando a formação de competências e habilidades, a ênfase sobre os processos avaliativos e comparativos, o controle e regulação da atividade curricular e pedagógica, entre tantos aspectos que estão relacionados a isso e que não expressam um potencial capaz de promover mudanças qualitativas no ensino e nas aprendizagens, bem como não correspondem às finalidades formativas críticas anunciadas acima.

Conforme discutido até aqui, as políticas curriculares em questão têm provocado e/ou aprofundado alguns problemas graves nas escolas, que não contribuem para a formação integral dos sujeitos, muito menos para o desenvolvimento pleno da cidadania, da democracia e da consciência crítica em relação ao papel desses como agentes de transformação social (PARANÁ, 2018b). No Paraná, que é o lócus para onde a presente pesquisa volta a sua análise, a educação sofre diversos ataques e perdas e, também, assiste a um desmonte de políticas importantes para a qualidade do ensino, principalmente desde 2015. Esses ataques, além do currículo, acontecem sobre a gestão e sobre os professores, como em 29 de abril de 2015, dia em que os educadores foram violentamente agredidos pela polícia militar durante uma votação na Assembleia Legislativa do Paraná que tratava do fundo previdenciário de professores e funcionários. No ano seguinte, em 2016, foi reduzido o número de hora-atividades dos professores da rede estadual. Em 2017, sob justificativa de promover uma gestão mais eficiente com foco na melhoria do IDEB, o Paraná entregou 31 escolas estaduais situadas na região

dos Campos Gerais para gestão da empresa Klabin⁶³, grande indústria privada que produz celulose. Até o final de 2020, foram 65 escolas que passaram a fazer parte do projeto “Klabin semeando a educação”, por meio do qual a empresa fornece consultoria de gestão e também custeia cursos de formação para professores e funcionários administrativos e algumas reformas estruturais. Em 2018, foi realizada a reforma curricular discutida nesta pesquisa, com pouquíssimo diálogo com os professores e as escolas. Desde de 2019, com a eleição do então governador Ratinho Junior (PSD), a SEED está sob comando de um grande empresário e executivo do ramo da informática, Renato Feder, o qual tem como foco a política do IDEB para aumentar os índices de desempenho da educação no estado do Paraná. Frente a esse contexto, foram implementadas políticas de avaliação externa trimestrais, tutorias pedagógicas com funcionários dos núcleos regionais da secretaria nas escolas, planilhas e aplicativos para o controle das atividades dos professores e do rendimento e frequência dos alunos, somados aos processos trazidos com a BNCC pela reforma curricular, como a tecnologia de códigos e o foco no treinamento de habilidades. Isso tudo tem resultado em um ambiente que está adoecendo os professores ao promover a busca desenfreada pelas notas e a competição entre escolas, turmas e alunos, por meio da cobrança e monitorização da atividade docente, reduzindo a autonomia e a confiança no professor. Além disso, a educação escolar pública no estado do Paraná está sendo submetida aos interesses e à gestão característica do setor privado, favorecendo a lucratividade de um ramo que cresce a cada dia no Brasil: o dos empresários da educação, vendedores de solução para as escolas públicas.

Por causa disso, afirma-se a contradição entre as finalidades formativas anunciadas nos documentos da política curricular com as ações políticas que estão sendo ou tentando ser materializadas nas escolas. Além do mais, questiona-se a finalidade anunciada pelas reformas de currículo, como a BNCC e o RCPR/CREP, que é a de aumentar ou promover a qualidade da educação. Dessa forma, percebe-se que o sentido de qualidade aqui presente é o de resultado segundo a lógica empresarial dos setores privados. Portanto, argumenta-se que, por meio dessas políticas, a finalidade parece ser a de instrumentalizar a educação e a formação a serviço do mercado

⁶³ Mais detalhes sobre isso estão no portal da Agência Estadual de Notícias, veículo de imprensa oficial do estado do Paraná, disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=94466&tit=Governo-e-Klabin-firmam-parceria-em-projeto-de-gestao-escolar>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

educacional e dos interesses dos empresários da educação. A consequência disso é o enfraquecimento do ensino, da gestão e da educação democráticas voltadas para o desenvolvimento humano por meio da cultura. Outra consequência é que a ênfase no individualismo é capaz de desmobilizar e desarmar criticamente os sujeitos e até dessensibilizar, retirando-os da importância das relações coletivas sociais, afetivas, das reflexões e mobilizações pela transformação e ampliação da democracia no ambiente escolar, ao impor como ideal a competitividade para ampliar resultados produtivos e humanos desejáveis pelo mercado.

Apoiada em tais observações e tomando como base a defesa do currículo e do ensino escolar pautado no conhecimento das ciências e seus respectivos conceitos, argumenta-se que é necessário repensar os métodos traçados pelas políticas para que possam corresponder às finalidades educativas/formativas de promover a democratização do ensino e da escola e uma educação pública voltada para o interesse público, qual seja o desenvolvimento pleno do sujeito e não a sua adaptação e objetificação, assim como da educação como instrumento para os interesses do mercado.

Além disso, situam-se essas discussões no momento histórico e político atual vivido pelo Brasil: um contexto de negacionismo da ciência diante de uma pandemia viral; de ataques constantes à democracia e à pluralidade por meio de grupos de ódio que promovem a violência e o compartilhamento em massa de informações falsas, as *fake-news*; de discursos de ódio; da difamação e do desmonte de políticas sociais importantíssimas. Nesse momento histórico e político vinculado à ascensão do neoliberalismo e da extrema direita, a defesa de um currículo baseado nos conhecimentos produzidos nas diversas áreas do saber humano é indispensável. Do mesmo modo, também é fundamental devolver à escola o papel social da transmissão de saberes e oferecer a possibilidade de formar o tal sujeito crítico e atuante na sociedade que luta pela democracia e a justiça social, como dizem querer os discursos da política curricular e educacional.

É claro que não se quer uma escola meramente transmissora, memorística, ainda com traços de autoritarismo, de acumulação de informações. Mas, sem dúvida, a escola continua indispensável como o lugar da sistematização de conhecimentos, de desenvolvimento do pensamento teórico, de formação moral, de preparação para a cidadania e para o trabalho. [...] Isso leva que o processo educativo

favoreça o crescimento autônomo dos sujeitos, de modo que cada pessoa construa-se de forma crítica, questionando e interrogando o valor das influências que recebeu em sua etapa de socialização e as próprias maneiras de sentir, pensar e agir. Em terceiro lugar, a escola é lugar de desenvolver práticas de cidadania, para o exercício da democracia social e política. As escolas de hoje não podem eximir-se de discutir e implantar formas muito concretas de vivência democrática e prática de valores humanos. Tais práticas precisam assentar-se num imperativo do aprender a compartilhar, que é aprender – pela vivência coletiva, pelo diálogo e pela reflexão crítica – a construir significados e entendimentos a partir do respeito às diferenças, considerando-se marcos universais de convivência humana. (LIBÂNEO, 2006, p. 120-121)

É fato que as escolhas feitas na organização do currículo e do ensino não são capazes de dar conta da totalidade dos conhecimentos que foram e que são produzidos na cultura humana. Em razão disso, torna-se ainda mais indispensável uma coerência entre as finalidades educativas/formativas com a escolha dos conteúdos, as metodologias de ensino, a didática e as avaliações, a fim de tentar buscar de forma permanente a construção de uma escola pública, de gestão e de interesse público para a formação e pleno desenvolvimento intelectual dos estudantes, fornecendo-lhes, como diz Libâneo (2006), os instrumentos necessários para a vivência democrática.

Outrossim, o supracitado autor também alerta que é urgente essa defesa da escola do conhecimento, a fim de romper com o que ele denomina de “dualismo perverso” (LIBÂNEO, 2012) entre a escola para ricos, assentadas no ensino de conteúdos e saberes, e a escola para pobres, voltada para a socialização, o acolhimento social e o ensino apenas de conteúdos básicos pensados para a adaptação ao sistema político, social e econômico neoliberal, conforme se identifica nas políticas analisadas.

Para finalizar, é preciso lembrar que as políticas de currículo analisadas e as demais políticas atuais para a Educação Básica tanto do Brasil quanto do estado do Paraná, mencionadas ao longo desta dissertação, estão sendo reinterpretadas pelos sujeitos nas escolas. Esses sujeitos, segundo a abordagem do ciclo de políticas, são sujeitos de ação, que fazem a leitura e a interpretação dessas políticas de acordo com as suas experiências e o debate que acontece dentro da comunidade escolar ou de grupo de docentes, de modo que elas não são simplesmente aceitas ou implementadas, mesmo quando se tratam de normativas como a BNCC, o RCPR e o CREP. Além disso, os significados das políticas são vividos no contexto da prática, em sala de aula, nas trocas entre professor e aluno, o que faz com esses sentidos produzidos nessa relação social

não possam jamais ser controlados totalmente por uma lei ou qualquer outro dispositivo ou tecnologia de controle e regulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há quem diga que a crise da educação no Brasil é um projeto, mas isso soa demasiadamente determinista. Quando surge toda e qualquer reforma ou proposta para a educação, existem diversos sujeitos e ideias envolvidas, assim como uma multiplicidade enorme de intenções, concepções e objetivos de professores, pais, diretores e qualquer pessoa que se preocupe com educação escolar. Com o anúncio da possibilidade de mudanças, alguns sujeitos, como aquela professora que está descontente com algo que envolve a sua prática ou a de seus alunos, o pai que não está gostando da situação escolar do filho ou o diretor que não está satisfeito com o andamento das coisas na escola, tentam encontrar uma correspondência para os seus anseios. Infelizmente, nem sempre isso acontece, é arriscado, mas passível de dizer que quase nunca, até porque é praticamente impossível uma política corresponder às expectativas e desejos de todos.

Esta pesquisa se aventurou na busca de tentar responder a algumas dessas inquietações. No primeiro capítulo, foi possível concluir que o fazer da política educacional e curricular envolve muito mais aspectos do que se pode imaginar. Há influências nacionais e internacionais, de dentro e de fora da educação, de forma mais direta ou indireta, por meio de acordos ou pressões, com ou sem a aceitação da comunidade escolar, mas sempre tensionadas por essa condição, para que de fato essa política deixe de ser apenas um discurso e se torne uma prática. Além disso, foi possível compreender que o contexto das reformas atuais está relacionado aos eventos e às mudanças que marcam a história das políticas públicas para a América Latina e o Brasil e com movimentos não lineares que envolvem a dinâmica social e política.

O segundo capítulo mostrou a força que muitas dessas influências internacionais possuem na elaboração de políticas nacionais, como a BNCC, e que grupos da iniciativa privada dentro de um país se encarregam de tentar levá-las adiante, recorrendo, inclusive, a ações antidemocráticas. Compreendeu-se que alguns discursos que soam belíssimos, como a igualdade de aprendizagens e a equidade, podem ser desviados para outros fins de padronização e homogeneização do que se entende como currículo e como subjetividade. Também, possibilitou-se enxergar as formas de organização do currículo e como ele pode ser reduzido de uma grande arquitetura de saberes para umas dezenas de competências e habilidades vazias de significado e conteúdo escolar. Nesse aspecto, observou-se que os conceitos estruturantes da reforma curricular da BNCC,

competências e habilidades, correspondem a uma concepção de currículo e de ensino pautadas na lógica do desempenho, da competitividade e da meritocracia, especialmente por meio da relação com a linguagem apolítica da aprendizagem individual. Ademais, observou-se a relação desse conceito com a busca pela homogeneização das subjetividades e o desrespeito dessa política para com a diversidade e as singularidades que marcam o cenário social e educativo no Brasil, o que abre espaço para a exclusão de crianças e jovens por meio de critérios de diferenciação que se relacionam a essa política curricular, como o ranqueamento, as avaliações, a midiaticização de índices de desempenho e a avaliação das chamadas competências socioemocionais – as quais envolvem padrões de comportamento, valores e atitudes “desejáveis”.

Diante disso, foi possível concluir que a padronização curricular e de aprendizagens causam um estreitamento curricular e uma submissão das práticas pedagógicas às regulações administrativas por meio da prescrição curricular centralizada, especialmente por conta da relação entre o currículo e as políticas de avaliações externas, que também são padronizadas e têm suas matrizes alinhadas à Base e seus conceitos estruturantes. Essas práticas de padronização dificultam ou até eliminam a pluralidade, reduzindo o espaço para os professores e alunos vivenciarem experiências educativas significativas e pensadas a partir das singularidades locais e dos conhecimentos e conteúdos que o docente julgue necessários para os seus educandos.

No terceiro capítulo, foi possível perceber a força que um discurso vai ganhando, à medida que se torna hegemônico, principalmente como força de lei e política oficial. Ficou evidente o alinhamento entre a BNCC e o currículo estadual e as poucas nuances e transformações possibilitadas por esse processo normativo de reinterpretação curricular. Mesmo assim, no caso do estado do Paraná ou de qualquer outro lugar no Brasil, o passado não pode ser apagado e o que é imposto tende a ser rejeitado por meio da resistência crítica que luta pela democracia escolar. Ainda que nos documentos as possibilidades de resistência e de reinterpretação tenham sido poucas, na prática, elas podem se tornar muitas, a depender do fortalecimento de uma comunidade para o debate e ação política. Porém, percebeu-se que as tecnologias de controle são inúmeras, o que dificulta desafiar o engessamento e também exige muito mais da persistência do professor, já tão exausto pela desvalorização e burocratização de sua docência.

De uma forma geral, a partir desta pesquisa, constatou-se que, no âmbito da reforma curricular, a padronização de aprendizagens e a organização do currículo e do ensino por competências foram apresentados como solução para a melhoria da qualidade da educação e promoção da igualdade de aprendizagens no Brasil. Todavia, o presente estudo também demonstrou que essa proposição está permeada por contradições e problemas graves, como: a ausência de um debate sobre a desigualdade social e econômica e seus reflexos no acesso ao conhecimento; a negação do caráter político, histórico e social do currículo e dos processos de ensino e aprendizagem; a centralização curricular e a busca pela homogeneização dos sujeitos a despeito da gestão e do ensino democráticos; a vinculação da padronização com as tecnologias de controle, regulação e burocratização das práticas escolares e com as políticas de avaliação, comparação e ranqueamento de escolas, turmas, alunos e professores; o esvaziamento da importância e da centralidade do conhecimento no currículo e no ensino pelo foco no treinamento de habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, mensuráveis para o desenvolvimento do sujeito competente e adaptável às mudanças trazidas pelo neoliberalismo crescente e a extinção de políticas sociais para a redução da desigualdade socioeconômica.

Diante disso, conclui-se que essas políticas curriculares têm pouca ou nenhuma capacidade de contribuir com a melhoria da qualidade da educação, ao contrário disso, o que elas promovem é um afastamento cada vez maior da escola em relação às necessidades dos estudantes. Isso porque tais políticas se apoiam em conceitos e concepções curriculares que não auxiliam no enfrentamento das desigualdades de acesso ao conhecimento e na luta pela democratização do ensino e da escola pública. Além disso, nelas não se identifica o compromisso com uma formação humana que promova o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, históricos, sociológicos e artísticos, o respeito à diversidade e o questionamento sobre as relações sociais que resultam nas desigualdades e nos problemas como a violência, o machismo, o racismo, a homofobia, entre tantos outros. Também, não reconhecem as necessidades materiais e humanas que estão além do currículo e são condicionantes da qualidade das aprendizagens, tais como: formação adequada para os professores; melhores condições de salário; aperfeiçoamento das estruturas nas escolas para melhoria no atendimento aos alunos; políticas sociais que garantam condições dignas para os alunos e suas famílias

(alimentação, moradia, saneamento básico, segurança, garantia de trabalho e renda etc.); entre outras.

Portanto, é importante dizer que, apesar de tudo o que foi ponderado sobre os documentos das políticas curriculares aqui analisadas, não significa que elas não tenham nenhum aspecto que seja potencial para promover mudanças na educação nacional. O processo de desenvolvimento de um currículo comum com saberes essenciais e/ou básicos para todo o sistema de educação no Brasil trouxe discussões e reflexões importantes, mobilizando gestores, professores e a comunidade escolar em torno desse tema, especialmente ao trazer para o centro do debate a importância das decisões curriculares e da seleção dos conhecimentos considerados básicos em cada disciplina ou componente curricular. Porém, conforme debatido ao longo de toda a pesquisa, a forma como essas políticas foram conduzidas, os conceitos nos quais se apoiam e os demais instrumentos com os quais se vinculam mecanizam e empobrecem os processos educativos, retiram do sujeito a sua autonomia e criatividade, promovem constrangimentos à sua subjetividade por meio da métrica e o reduzem a um número e a um objeto no grande sistema de ensino.

Posto isso, conclui-se que o sentido de qualidade da educação contido nessas propostas não é aquele esperado pelo estudante, pelos pais, professores, coordenadores e diretores, tampouco por qualquer outra pessoa que compreenda a educação de qualidade como aquela que promove o desenvolvimento intelectual pleno do sujeito e ensina de forma significativa os saberes que ele tanto necessita. Ao contrário disso tudo, o sentido de qualidade que foi identificado é o de resultado segundo a lógica empresarial dos setores privados, favorecendo a formação a serviço do mercado educacional e dos interesses dos empresários da educação. Um dos efeitos disso é o enfraquecimento do ensino, da gestão e da educação democráticas voltadas para o desenvolvimento humano a partir dos conhecimentos e da cultura. Outra consequência é que a ênfase no individualismo, por meio da linguagem das competências, do aprendizado e da meritocracia, é capaz de desmobilizar, desarmar criticamente o sujeito e até dessensibilizar, retirando-o da importância das relações coletivas, sociais e afetivas e das reflexões e mobilizações pela transformação e ampliação da democracia no ambiente escolar, ao impor como ideal a competitividade para ampliar resultados produtivos e humanos desejáveis pelo mercado.

Portanto, para finalizar, reforça-se a importância: da luta contínua pela educação pública e democrática; dos investimentos em políticas sociais; da pesquisa de políticas educacionais e de currículo como instrumento profundo para compreensão e fortalecimento nos processos de resistência; da organização do ensino e das aprendizagens por meio de um currículo baseado em saberes acumulados essenciais para a formação intelectual; da ressignificação do conhecimento a partir do reconhecimento das contradições que atravessam as relações humanas; de acreditar que é possível construir uma sociedade menos desigual e individualista, que não se baseie na exploração desumana de pessoas e de recursos naturais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>> Acesso em: 25 maio 2020.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho/2001.

ANTÔNIO, Clésio A. Decisões curriculares no estado do Paraná: primeiras reflexões sobre as intervenções oficiais em renovações político-pedagógicas. In: PINHEIRO, Alexandra dos Santos; et al (org.) **Educação, currículo, ensino e formação de professores**. Francisco Beltrão: UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão, 2005.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

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

_____. Regulando o conhecimento oficial. In: APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 97-136.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 108-125.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, v. 64, p. 65-73, 2017.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, 2001.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

_____. The necessity and violence of theory. *Discourse*, v. 27, n. 1, p. 3-10, 2006.

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

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento** – Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo, Washington, 2011.

BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. **Caderno da dívida externa**, n. 69, p. 99-143, 1995.

BATISTÃO, Marci. **(Re)estruturação curricular no Paraná**: as diretrizes curriculares como processo de mediação das políticas educacionais. Londrina, 2009, 87 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina.

BEDIN; Angela M.; ANTÔNIO, Clésio A. Relações entre políticas de currículo e de avaliação da educação básica no Brasil: reflexões sobre prescrição e regulação. In: III Seminário Internacional de Educação e XXIII Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia, 3., 2019, Francisco Beltrão. **Anais...** Francisco Beltrão: Unioeste, 2019, p. 583-598. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/eventos/anaissiesap_atual.pdf> Acesso em: 28 mar. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e ao método. Porto-Portugal: Porto, 1994, p. 47-51.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC versão final**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC versão final completa**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 28 dez. de 2020.

CALDAS, Luiz Américo Menezes. **Análise das diretrizes curriculares da educação básica do Paraná – ciências (2004-2008)**. Ponta Grossa, 2016. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa.

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

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

CÁSSIO, Fernando. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018.

CASSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CASSIO, Fernando; Jr. CATELLI, Roberto. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

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

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 233-250, jan./abr. 2020.

FINCO, Daniela Finco; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

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

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIMENO SACRISTÁN, José. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: _____.; et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-63.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 20-37.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. O currículo alinhado. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n.3, p. 544-556, set/dez. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola o conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. Sistemas de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 70-125.

LOBO, Arthur H. Lux. **Currículos básicos para a escola pública do Paraná (1990) e Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental 3º e 4º ciclos (1998): mudanças e permanências no currículo escolar de história pós-regime militar**. Londrina, 2017. 114 p. Dissertação (Mestrado em História Social). Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina.

LOCH, Silvana A. **Políticas de currículo para a disciplina de Língua Portuguesa nas escolas estaduais do Paraná (1987 a 2016)**. Guarapuava, 2016. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste.

LOPES, Alice C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2020.

LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para os estudos de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011a, p. 248-282

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

_____. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011b.

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

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>> Acesso em: 25 set. 2019.

_____. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out./dez. 2014

_____. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**: Dossier Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina, v. 24, n. 26, 2016. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2075>> Acesso em: 26 maio 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MEDEIROS, Emerson A.; AMORIM, Giovana C. C. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 3, p. 247-260, set-dez. 2017.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>> Acesso em: 25 maio 2020.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza et. al. A educação e a ditadura militar brasileira em tempos de discurso de pós-verdade. In: ____ (org.) **A educação no Brasil e no mundo**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020

MORAES, Reginaldo de. **Neoliberalismo**: de onde vem e para onde vai? São Paulo: SENAC, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 109-138, 2000.

PERONI, Vera Maria Vidal. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. **37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis: UFSC, 2015.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/CP n.º 03/2018**, de 22 de novembro de 2018 – CEE/PR. Dispõe sobre as normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orientam a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2018a. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2018/deliberacao_03_18.pdf> Acesso em: 20 dez.. 2020.

_____. **Currículo da Rede Estadual Paranaense** – CREP. Curitiba: SEED, 2020a. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/ciencias_curriculo_r ede_estadual_paranaense_diagramado.pdf> Acesso em: 02 jan. 2021.

_____. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: SEED, 2018b. Disponível: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf> Acesso: 20 dez. 2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Orientação n.º 005/2020**, de 20 de abril de 2020. Orienta as instituições da rede pública estadual de educação sobre a estrutura da Proposta Pedagógica Curricular – PPC, do Plano de Trabalho Docente - PTD e do Plano de Aula, para reformulação destes documentos contemplando o Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP no Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2020b. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-04/orientacao0052020deduc.pdf> Acesso em 02 jan. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo no Brasil: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REZER, Ricardo. Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: “efeitos colaterais” para a educação superior. **Educação UFSM**, v. 45,

jan./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>> Acesso em: 02 jan. 2020.

RIBEIRO, William de Goes; LOPES, Ronnielle de Azevedo. Conhecimento-investimento e currículo meritocrático: a projeção utópica liberal da “cultura de excelência” à política curricular no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 659-677, set./dez. 2017.

SANTIAGO, Ana Rosa Fontella. **A viabilidade do PCN como política pública de intervenção no currículo escolar**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., Caxambu, 2000, p. 1-19. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0506t.PDF>> Acesso em: 28 mar. 2020.

SANTOS, Geniana dos; DESTRO, Denise de Souza. Qual é o lugar da formação humana nas políticas curriculares contemporâneas? **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 893-909, set./dez. 2019.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Saberes escolares e o mundo do trabalho. In: FERRETTI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. dos R.; SALES, M. R. N. (org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999, p. 63-74.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SILVA, João Paulo de Souza; MEI, Danielle Scheffelmeier. O desmantelamento do direito à educação no pós-golpe. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 289-306, jul./out. 2018.

SILVA JUNIOR, Sílvio Borges da. **A política de avaliação de larga escala e suas implicações no currículo do estado do Paraná nos anos 2011/2012 (governo Beto Richa)**. Foz do Iguaçu, 2016. 197 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Identidades Terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>> Acesso em: 28 dez. 2020.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia Histórico-Crítica: o processo de construção e o perfil do “Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná (1980-1994).** Cascavel, 2014. 223 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

UNESCO. **Informe final de la Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación para América Latina y el Caribe.** Quito – Ecuador, 1991. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_12a8ab61-b6b7-4b60-add1-2379aee14d53?_=090594spab.pdf?to=91&from=1> Acesso em: 02 jan. 2021.

UNESCO. **Informe final de la Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal em la Esfera de la Educación para América Latina y el Caribe.** Santiago – Chile, 1993. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_ec6b605b-7506-44df-8c87-7f90fb7ddbcb?_=188853spao.pdf?to=111&from=1> Acesso em: 02 jan. 2021.

VIEIRA, Jarbas Santos; FEIJÓ, José Roberto de Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como *commodity*. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 35-43, jan./mar. 2018. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018.221.04/60746118>> Acesso em: 28 dez. 2020.

**APÊNDICE – Quadro comparativo dos principais aspectos conceituais e estruturais das
três versões da BNCC**

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)			
ASPECTO CONCEITUAL ESTRUTURAL	1ª VERSÃO (2015)	2ª VERSÃO (2016)	3ª VERSÃO (2017)
Padronização das aprendizagens	Presente	Presente	Presente
Competências e Habilidades	Ausente	Ausente	Presente
Direitos e objetivos de aprendizagem	Presente	Presente	Conceito de organização curricular da Educação Infantil
Códigos	Presente	Presente	Presente
Igualdade e Equidade como conceitos da política curricular	Ausente	Presente	Presente
Discussões sobre as modalidades de educação	Ausente	Presente	Ausente
Educação Inclusiva	Presente	Presente	Ausente
Currículos locais	Ausente	Presente	Presente
Componentes Curriculares	Presente	Presente	Presente
Áreas do conhecimento	Presente	Presente	Presente
Temas integradores	Presente	Presente	Ausente
Referências utilizadas no documento	Ausente	Presente	Presente
Considerações teóricas e epistemológicas sobre currículo e educação	Ausente	Ausente	Ausente
Menções à gestão democrática	Ausente	Ausente	Ausente
Tratamento da base como currículo mínimo	Presente	Presente	Presente
Menção à			

normatividade da BNCC	Ausente	Presente	Presente
--------------------------	---------	----------	----------