

<http://dx.doi.org/10.18222/eaev30i74.5693>

APONTAMENTOS PARA UMA AVALIAÇÃO DE CURRÍCULOS NO BRASIL: A BNCC EM QUESTÃO

CLÁUDIA VALENTINA ASSUMPÇÃO GALIAN^I
ROBERTO RAFAEL DIAS DA SILVA^{II}

RESUMO

A recente publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no contexto brasileiro, adquiriu intensa visibilidade pública e, por variadas abordagens, tornou-se alvo privilegiado dos estudos acadêmicos acerca da implementação das políticas curriculares em nosso país. Este artigo busca identificar alguns elementos que podem vir a guiar um processo de avaliação dessa política curricular segundo, por um lado, a aposta presente na BNCC e, por outro, o panorama de críticas delineado na produção acadêmica. Para isso, a análise partirá do reconhecimento e discussão dos conceitos de qualidade da educação e competência mobilizados no documento e em materiais utilizados para a sua divulgação, e da leitura de artigos produzidos sobre o tema. Dessas ponderações são destacadas questões para a avaliação do processo de transformação dessas promessas em currículo real.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO • BNCC • POLÍTICA CURRICULAR •
CONTEÚDOS CURRICULARES.

^I Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-1924-8802>;
claudiavalentina@usp.br

^{II} Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo-RS, Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-6927-3435>;
robertoddsilva@yahoo.com.br

APUNTES PARA UNA EVALUACIÓN DE CURRÍCULOS EN BRASIL: LA BNCC EN CUESTIÓN

RESUMEN

La reciente publicación de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) en el contexto de Brasil, adquirió una intensa visibilidad pública y, por medio de varios enfoques, se convirtió en objeto privilegiado de los estudios académicos acerca de la implementación de las políticas curriculares en nuestro país. Este artículo intenta identificar algunos elementos que pueden guiar un proceso de evaluación de tal política curricular de acuerdo, por un lado, a la apuesta presente en la BNCC y, por otro, el panorama de críticas delineado en la producción académica. Para ello, el análisis partirá del reconocimiento y discusión de los conceptos de calidad de la educación y competencia movilizados en el documento y en materiales utilizados para su divulgación, y de la lectura de artículos producidos sobre el tema. De dichas ponderaciones se destacan puntos para la evaluación del proceso de transformación de tales promesas en currículo real.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DE CURRÍCULO • BNCC • POLÍTICA CURRICULAR •
CONTENIDOS CURRICULARES.

NOTES ON CURRICULAR ASSESSMENT IN BRAZIL: THE BNCC AT ISSUE

ABSTRACT

The recent publication of the National Common Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular) (BNCC), in the Brazilian context, has gained intense public visibility and, through various approaches, has become a prime target of academic studies on the implementation of curricular policies in our country. The present article seeks to identify some elements that may guide an evaluation process of this curricular policy according to, on the one hand, the belief in the BNCC and, on the other hand, the panorama of criticism outlined in the academic output. In order to do this, an analysis based on the recognition and discussion of the concepts of quality of education and competence outlined in the document and in materials used for its dissemination as well as on articles on the subject will be conducted. From these considerations, issues for the evaluation of the process of transforming these promises into real curricula are highlighted.

KEYWORDS CURRICULAR ASSESSMENT • BNCC • CURRICULAR POLICY •
CURRICULAR CONTENT.

INTRODUÇÃO

Em elaboração recente, Sacristán (2017) procura caracterizar aquilo que nomeia como a “substantividade educativa dos conteúdos”, dimensionando essa questão tanto no âmbito da escolarização moderna quanto no planejamento de uma política educativa que envolva os conteúdos. Sua reflexão considera uma preocupação recorrente no campo dos estudos curriculares: o reconhecimento de que os conhecimentos escolares não se constituem como algo absoluto e que ao longo do tempo precisam ajustar-se às demandas sociais emergentes. O pesquisador acrescentará um elemento que, para fins deste artigo, interessa-nos problematizar acerca da própria validade dos conhecimentos a serem ensinados. Em sua perspectiva, a vigência desses conteúdos

[...] deveria ser uma preocupação central das políticas educativas e do sistema de formação dos professores, para discernir que validade tem para nossos alunos em uma sociedade que denominamos da informação e que tão fluída e volátil apresenta-se para nós. (SACRISTÁN, 2017, p. 18)

A preocupação de Sacristán torna-se mais controversa quando consideramos que o conhecimento a ser ensinado nas escolas precisa ser necessariamente “curricularizado”. Explica-nos Pacheco (2014, p. 31) que “a escola valoriza o conhecimento a partir do momento em que este se torna sinônimo de currículo, de ensino e aprendizagem”. Ao selecionar, organizar e sequenciar determinados conhecimentos, ainda conforme Pacheco, a escola coloca em ação um “processo de transformação curricular”. A validade do conhecimento escolar, sob esta lógica, precisaria ser cotejada com outras lógicas – tanto de ordem cultural e política quanto de ordem econômica.

Mas o currículo não representa unicamente a perspectiva oficial do conhecimento, sobretudo no lado mais substantivo da sua politização, estando também associado a um processo de interpretação, pois, se compreendermos a cultura como sendo um sistema de significados, viável por atores situados num mesmo espaço e tempo, é razoável que se pense no desenvolvimento do currículo como uma atividade hermenêutica. (PACHECO, 2014, p. 34)

Em razão de seu caráter hermenêutico, podemos compreender a existência das variadas posições divergentes em torno do que conta como conhecimento escolar. A existência de tais divergências conduz determinados autores no campo dos estudos curriculares a descreverem uma perda do seu objeto principal (MOREIRA, 2012; YOUNG, 2016). Michael Young (2010, p. 178) sinaliza que, em termos acadêmicos, há uma “marginalização da questão do conhecimento”. Em suas palavras,

[...] sem uma teoria sobre que conhecimento é importante e qual o seu papel no currículo, os especialistas curriculares ficam com pouco mais do que um sentimento de inquietação sobre as consequências prováveis do vocacionalismo prematuro e uma relutância em parecerem elitistas por defenderem o currículo baseado em disciplinas – mas sem qualquer alternativa viável. (YOUNG, 2010, p. 178)

Os debates sobre a validade do conhecimento, dos critérios para a seleção dos saberes escolares ou mesmo das possibilidades de avaliação das políticas curriculares implementadas adquirem centralidade na literatura contemporânea. No contexto brasileiro, esse debate intensifica-se com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das possibilidades de definição de um currículo para todo o território nacional. Como as publicações brasileiras no campo dos estudos curriculares têm posicionado a definição e a implementação da BNCC? Que critérios são mobilizados para a análise crítica do desenvolvimento desse processo curricular? Como temos mobilizado, em nosso país, a avaliação das políticas curriculares?

Envolvidos por esse contexto teórico que examina a validade dos conhecimentos a serem ensinados, bem como as permanentes interrogações acerca da implementação de uma política curricular no Brasil, neste artigo assumimos um direcionamento investigativo para produção de uma reflexão pedagógica sobre o desenvolvimento da BNCC. Dessa forma, pretendemos delinear articulações entre elementos identificados no debate teórico decorrente da elaboração da BNCC e as premissas assumidas no texto introdutório desse documento, cujo processo de concepção se iniciou em setembro de 2015 e culminou na sua homologação pelo Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2017.¹

Entendemos que as discussões em resposta aos movimentos de elaboração e legitimação da BNCC encaminhadas no campo acadêmico podem representar alertas importantes a serem considerados quando a proposta curricular em questão for avaliada. Da mesma forma, assume-se que a introdução do documento evidencia premissas sobre as quais tal proposta se assenta, o que também pode ser tomado como elemento para um processo de avaliação. Definiu-se como objetivo, portanto, desenvolver a busca por caminhos para uma avaliação de currículo.

Para isso, o artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente discute-se a ideia de avaliação de currículo, notadamente na dimensão que interessa na proposição ora desenvolvida. Em seguida, são encaminhadas reflexões acerca de premissas assumidas no texto da introdução desse documento, bem como em outros materiais disponibilizados pelo MEC para orientar a sua implementação nas redes e nas escolas e, na sequência, são destacados aspectos levantados na produção acadêmica que focalizou o processo de elaboração e

¹ Vale dizer que a referida homologação se restringiu aos textos referentes aos segmentos da educação infantil e do ensino fundamental - o MEC optou por separar o segmento do ensino médio desse processo, marcando uma cisão no ensino básico já superada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Entretanto, a introdução da BNCC, homologada em dezembro de 2017, não deverá sofrer alterações quando forem incluídas as definições curriculares para o ensino médio.

legitimação da BNCC. Nas considerações finais, pretendeu-se propor elementos que podem ser relevantes em um processo de avaliação de currículos voltado para a BNCC, bem como para futuras pesquisas que incidam sobre os processos desenvolvidos para sua implementação.

A AVALIAÇÃO DE CURRÍCULOS

A avaliação é uma tarefa típica do processo educacional, seja no âmbito da sala de aula, seja na perspectiva do desenvolvimento de políticas educacionais. No entanto, apesar de sua importância ser reconhecida no campo da educação, a avaliação constitui-se no interior de um conjunto significativo de controvérsias. De acordo com o educador francês Charles Hadji (1994, p. 29), “a operação de avaliação é fundamentalmente multidimensional e envolve um trabalho que se desdobra em múltiplos registros e em diferentes campos”. Em outras palavras, poderíamos considerar analiticamente a natureza plural da avaliação.

Na contemporaneidade, um dos desafios que perfazem a literatura pedagógica acerca da avaliação diz respeito a determinadas “armadilhas” derivadas da problemática objetivista. Pensar tais desafios implica no reconhecimento de que a avaliação “exprime a intenção de construir a ação em função de racionalidades que podem ser de ordem política, econômica, técnica ou científica” (HADJI, 1994, p. 47). A dimensão científica da avaliação, levada aos seus limites, pode conduzir ao advento de uma “medida-avaliação” no processo de regulação das políticas voltadas à escolarização (FREITAS, 2007). No contexto brasileiro, tal como sinaliza o estudo de Dirce Nei Freitas (2007, p. 60), “a culminância da emergência da avaliação como via de regulação educacional pode ser vista como um mecanismo voltado para a recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado central”.

O campo de estudos da avaliação de currículos desenvolveu-se entre as décadas de 1960 e 1970, em resposta à ênfase assumida no campo mais amplo da avaliação sobre aquilo que se expressava como aprendizagem dos alunos, e não na análise dos programas educacionais. Estudos como os de Gérard Figari (1996) e de Arie Lewy (1979) adquiriram relevância na medida em que assumiam a tarefa de problematizar as possibilidades de avaliar o desenvolvimento e a implementação de currículos.

De acordo com Figari (1996), torna-se importante construir um referencial que nos possibilite dimensionar a qualidade dos currículos escolares. Ao focalizar a avaliação dos estabelecimentos de ensino, de uma forma geral, a preocupação do pesquisador francês centra-se na construção de uma “referencialização”

(ou de um método) que melhor compreenda os dispositivos educativos. Algumas questões orientam suas considerações sobre as referências para a avaliação:

[...] qual o currículo que é necessário considerar para responder a determinada necessidade de formação e como se deve construí-lo? Que efeitos produz um determinado sistema de formação sobre os comportamentos e as competências dos formandos? (FIGARI, 1996, p. 29)

Examinar os estabelecimentos de ensino, sob essa perspectiva, implicaria evidenciar a construção dos “dispositivos educativos”.

Tais dispositivos, conforme a proposição de Figari (1996), poderiam ser avaliados em estruturas de longo prazo ou em suas atividades circunstanciais. Porém, é importante considerar que o dispositivo educativo abrange “as finalidades da aprendizagem ou de produção de resultados” (FIGARI, 1996, p. 31). Em outras palavras, seu foco estaria em avaliar a dimensão educativa das escolas. “Trata-se, pois, de apreender construções elaboradas em torno dos conteúdos (currículos, ciclos de formação), de competências (entrega de qualificações) e de tarefas (perfis profissionais)” (FIGARI, 1996, p. 60).

Para a avaliação dos estabelecimentos de ensino, de forma geral, e para as avaliações curriculares, de modo específico, o pesquisador francês dirige seu foco para a construção de um quadro de referencialização:

Correndo o risco de abusar da derivação, o emprego da “referencialização” permite designar e valorizar o próprio processo e designar que não se trata nem de um objeto preexistente, em relação ao qual os elementos do projeto educativo apenas teriam de se situar, nem de um catálogo da Lei ou da Norma que fixaria as finalidades impostas ou um ideal a atingir. Pelo contrário, com o emprego deste termo, trata-se de invocar o processo que consiste em empreender uma procura de referentes pertinentes (quer dizer, ao mesmo tempo universais e particulares) que possam explicar e justificar a concepção e a avaliação de um dispositivo educativo. (FIGARI, 1996, p. 52)

Em linhas gerais, a referencialização constitui, assim, uma prática investigativa. Compreender os modos de regulação e de implementação das políticas educacionais, por exemplo, tornar-se tarefa indispensável. Em termos curriculares, sugere-se a formulação de hipóteses amplas sobre a formação geral dos indivíduos, a busca do sucesso escolar, as maneiras de avaliar ou mesmo as exigências advindas da sociedade ou da economia. Em outro texto, Figari (1993) descreve como as avaliações de políticas curriculares, desde o final da década de 1980, foram deslocadas para a construção de indicadores.

Tratando desse tema, em uma perspectiva mais operacional, Lewy (1979) destaca que, desde os anos 1950, os programas educacionais vinham sendo alvo de críticas no que se refere ao conteúdo do ensino e à forma de instrução que assumiam. Tais críticas ressaltavam a incoerência entre o que apontavam as pesquisas educacionais e os materiais didáticos desenvolvidos para uso por professores e alunos. O exemplo apresentado na citação a seguir explicita isso no que se refere aos livros-texto:

Embora os pontos de vista contemporâneos da educação enfatizem termos como “investigação”, “descoberta”, “resolução de problemas”, “funções mentais superiores”, “síntese” e “criatividade”, os livros-texto fornecem pouca ou nenhuma oportunidade aos alunos de se ocuparem, com atividades desse tipo. (LEWY, 1979, p. 3-4)

Para o autor, em muitos países, como reação ao que se apontava como fragilidades dos programas educacionais, foram criados “centros nacionais de currículo, que assumiram a responsabilidade de atualizar o currículo inteiro para todo o sistema educacional” (LEWY, 1979, p. 4). Diante da criação desses centros nacionais, aumentou a demanda por avaliação dos programas educacionais neles produzidos – demanda oriunda do público em geral e, especialmente, das agências financiadoras desses programas. Essas avaliações deveriam incidir sobre aspectos relacionados

[...] à relevância do novo programa para as necessidades da sociedade e do aluno, à significância e validade científica dos novos materiais de estudo, à capacidade do programa de eliciar certos comportamentos dos professores e dos alunos e aos resultados reais obtidos

pela utilização de determinado conjunto de materiais instrucionais. (LEWY, 1979, p. 4)

É possível reconhecer que nesse processo de criação do campo da avaliação de currículos adotou-se uma concepção de currículo que contempla produtos criados em diferentes dimensões do processo curricular: por exemplo, os documentos ou as propostas curriculares e os materiais produzidos para traduzir esses documentos a fim de guiar sua implementação nas escolas e nas salas de aula – como os guias curriculares e os livros didáticos. Ademais, com essa concepção ampla de currículo, não se pode esperar que “um único método ou procedimento para a avaliação da variedade de currículos” dê conta do desafio (LEWY, 1979, p. 6).

Para o que se pretende neste artigo, optou-se por focalizar a abordagem de avaliação de currículos que toma a avaliação como “sendo o exame de uma determinada programação”, como ressalta Lewy (1979, p. 12). A esse respeito, Scriven (1967² *apud* LEWY, 1979) menciona a distinção entre uma avaliação formativa e uma avaliação somativa. A primeira é a que ora nos interessa e sobre ela Lewy (1979, p. 12) sublinha que

[...] os resultados da avaliação fornecem informações aos elaboradores do programa e os capacitam a corrigir falhas detectadas. Os resultados da avaliação podem contribuir para a modificação ou formação do programa e daí a noção de avaliação *formativa*. (grifo nosso)

Ao delinear os problemas que a avaliação de currículos deve tratar, Lewy (1979, p. 15) destaca que eles “vão variar de acordo com a etapa do desenvolvimento e utilização do programa”. Essas etapas são assim definidas pelo autor: “(a) etapa de desenvolvimento do programa; (b) avaliação de componentes do programa; (c) critérios; (d) tipos de dados; (e) o método de sistematizar dados; (f) papel”. Para a presente discussão, foi escolhida a primeira etapa, de desenvolvimento do programa. Em sua percepção,

² SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R. W. (org.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83.

[...] o desenvolvimento de um projeto de currículo é um processo que requer um tempo relativamente longo. [...] mesmo sob as condições mais favoráveis, o tempo requerido é sempre expresso em termos não de dias ou semanas, mas sim de meses ou anos. (LEWY, 1979, p. 15)

O autor reconhece ainda seis etapas do processo de desenvolvimento do currículo: **determinação dos objetivos gerais, planejamento, testagem preliminar, testagem no campo, implementação e controle de qualidade.** Dessas etapas, destacamos a primeira delas para a análise desenvolvida neste texto. Assim, a forma pela qual o autor trata da determinação dos objetivos gerais é muito interessante:

Um programa educacional não opera no vácuo. É afetado pelos valores, tendências e forças existentes na sociedade referida. Os padrões organizacionais e educacionais existentes nas escolas, mais a natureza dos programas educacionais oferecidos por outras agências sociais, influenciarão os programas desenvolvidos para matérias escolares específicas. (LEWY, 1979, p. 17)

O que o autor enfatiza aqui são as muitas pressões que recaem sobre o processo de escolha dos objetivos gerais que nortearão a proposta, de modo a configurar determinado equilíbrio que se evidencia no documento final. Ele prossegue, ressaltando que as decisões sobre os objetivos principais do sistema educacional, entre outras referentes à estrutura organizacional da escola, por exemplo, geralmente são tomadas no nível das “altas autoridades governamentais”, ficando os centros de currículo responsáveis por desenvolver um programa que “se adapte a essas especificações preliminares” (p. 17). Daí decorre que:

Como resultado dessa situação, raramente se encontram atividades de avaliação relacionadas a este tipo de decisão. Isto não significa, entretanto, que não haja necessidade de trabalho de avaliação nesta etapa. [...] Em geral, os centros de currículo assumem a responsabilidade pela avaliação apenas na etapa que se segue à determinação dos objetivos gerais da educação. O papel do especialista em avaliação nesta etapa é chamar

a atenção dos que tomam decisões para a necessidade de estudar vários aspectos das tendências sociais e decidirem com base nos resultados encontrados por esses estudos. (LEWY, 1979, p. 15)

Longe de buscar assumir o papel de especialistas em avaliação de currículos, nem de construir uma referencialização (FIGARI, 1996), pretendemos focalizar essa etapa de determinação dos objetivos educacionais no processo de elaboração e legitimação da BNCC, tendo em vista que o próprio documento sublinha que as definições curriculares, por força da lei, serão desenvolvidas nos sistemas educacionais e nas escolas. Desta forma, acreditamos que uma avaliação da BNCC que se pautar em reflexões acerca das escolhas expressas na introdução desse documento e nos alertas trazidos pelo debate acadêmico pode apontar para uma avaliação formativa que permita revisões e adequações compatíveis com a busca pela escola pública de qualidade para todos(as) os(as) crianças e jovens brasileiros. Consideramos que decorreriam daí questões que potencialmente sustentariam as equipes das secretarias de educação e das escolas na construção de suas propostas curriculares, agora obrigatoriamente referenciadas pela BNCC.

A APOSTA CONTIDA NA BNCC: CENTRALIDADE DAS APRENDIZAGENS

Uma análise do processo de implementação da BNCC para os segmentos da educação infantil e do ensino fundamental – que oficialmente se iniciou após a homologação do documento, em dezembro de 2017 – pode se basear naquilo que nela se assume como princípios, finalidades ou metas. Esses aspectos compõem uma promessa firmada no âmbito de uma política educacional mais ampla, como destaca Kramer (1997, p. 20):

[...] toda vez que uma nova proposta educativa está sendo elaborada e que estão sendo planejadas as formas de colocá-la em prática, parece que ela se configura como uma promessa e como a ilusão de trazer uma alternativa mágica, supostamente sempre melhor que a anterior, com um modo de fazer mais eficiente, melhores resultados, soluções etc.

Uma vez que essa nova proposta constitui “uma aposta porque, [...] contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura” (KRAMER, 1997, p. 21), considera-se que a sua caracterização é central para acompanhar o que poderá resultar das transformações que as “referências comuns para todos os sistemas de ensino”³ sofrerão nas distintas dimensões do processo curricular. Mais uma vez Sacristán (2011, p. 8-9) contribui para o que se pretende enfatizar neste artigo, quando salienta que

[...] em muitas ocasiões o que nos inquieta nesse movimento [de mudanças ligadas à gestão e ao controle do currículo] é não tanto o texto que origina as propostas, mas a doutrina que gera os apóstolos dessa causa e o impacto que os desdobramentos dos textos originais produzem. São os divulgadores das propostas os que geram o desenvolvimento de expectativas irrealizáveis; esses que se tornaram técnicos necessários para desenvolver algo que eles, somente eles, parecem entender, porque são os inventores. São os que legitimam as políticas que, carentes de conteúdos, preenchem esse vazio com tecnicismo.

Nesse sentido, o reconhecimento da concepção de qualidade da educação assumida no documento se soma neste artigo ao panorama das críticas apresentado no item anterior, como um fator que pode orientar a avaliação do desenvolvimento dessa política curricular. Na introdução da BNCC – bem como em diversos textos utilizados para a divulgação do documento em sítios eletrônicos, rádio e televisão –, identifica-se a vinculação estreita entre a qualidade da educação e as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes – com aquilo que eles e elas devem aprender na escola. Afirma-se inicialmente que a BNCC

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação

3 Forma de apresentação da BNCC no panfleto produzido pelo MEC e distribuído às redes de ensino por ocasião do “Dia D – Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC”, denominado “Para saber mais sobre a Base Nacional Comum Curricular”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio>. Acesso em: 19 ago. 2019.

Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 7, grifo nosso)

Ainda nesse sentido, destaca-se no documento que:

[...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam *um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes*, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017, p. 8, grifo nosso)

Nessa lógica, é de se supor que as aprendizagens consideradas essenciais deverão ser aferidas em avaliações externas para que se possa estimar se a qualidade da educação foi atingida, numa perspectiva sintonizada com o que Santos (2013) define como elemento de uma “cultura da avaliação”. E isso implica escolher aspectos observáveis das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, passíveis de focalização pelos procedimentos de avaliação, deixando de fora boa parte do que os alunos constroem a partir das experiências que vivem nas escolas – aspecto que pode se desdobrar em movimentos que resultem na restrição do currículo. Por outro lado, nessa perspectiva, o impacto sobre o trabalho das escolas e dos professores também se expressa:

A ideia de realizar um bom trabalho, dentro daquilo que é considerado uma boa prática, de acordo com o julgamento profissional, é substituída pela busca de resultados mensuráveis. (SANTOS, 2013, p. 232)

A promessa em torno da capacidade da BNCC de incrementar a qualidade da educação também pode ser identificada no conjunto de materiais produzidos pelo MEC por ocasião do “Dia D – Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC”,⁴ ocorrido no dia 6 de março de 2018. Sobre isso, em um desses materiais, o panfleto “Para saber mais sobre a Base Nacional Comum Curricular”, se afirma que “ao determinar com clareza o que os alunos têm o direito de aprender, a BNCC poderá ajudar a melhorar a qualidade do ensino em todo o Brasil”.

⁴ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio>. Acesso em: 19 ago. 2019.

Assim, entende-se que a BNCC estabelece o que os estudantes devem aprender e que tal definição é parte fundamental da construção de garantia de patamares comuns de aprendizagem, por meio da melhora do ensino. Na sequência, aponta-se que os outros fatores envolvidos no trabalho escolar são dirigidos aos sistemas, redes e escolas, sobre os quais deverão recair a responsabilidade sobre os eventuais insucessos que extrapolem o âmbito do ensino, portanto.

Vale lembrar que a qualidade da educação é condicionada por aquilo que se espera socialmente da escola – e essa definição varia no tempo e no espaço. Ou seja, parte-se do que é definido como função social da escola num dado contexto e a qualidade se expressa na consecução dessa função junto a todos os estudantes. Ademais, é de se esperar que tal definição encontre suas raízes em outros documentos mais abrangentes do que a BNCC, em relação aos quais ela deve guardar coerência.

Explorando a ideia de qualidade da educação, Dourado e Oliveira (2009, p. 202) marcam posição em torno de uma concepção que a define

[...] com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social.

Fazendo referência a estudo anterior (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007⁵ *apud* DOURADO; OLIVEIRA, 2009), no qual foi desenvolvido um levantamento da produção sobre o tema, os autores fazem um apontamento muito importante e que se distancia da concepção defendida na BNCC, que parece restringir a qualidade da educação às aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes:

[...] a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou

5 DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série Documental: Textos para Discussão*, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

indiretamente nos resultados educativos. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205)

Em outra perspectiva, que focaliza o currículo em sua dimensão processual, as ideias de Sacristán (2000) também permitem questionar essa leitura restritiva da qualidade da educação como sinônimo das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos – e expressas nos resultados de avaliações –, a despeito dos muitos outros fatores que marcam o desenvolvimento curricular:

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado de diversas intervenções que nele se operam. *Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido.* (SACRISTÁN, 2000, p 101, grifo nosso)

Essa preocupação tão evidente com os resultados das avaliações externas não é uma novidade no Brasil e se expressa na BNCC, na articulação direta que opera entre as aprendizagens e a qualidade da educação e do ensino. Barretto (2013, p. 111) reforça essa ideia ao afirmar que

[...] a mudança radical operada nas políticas de currículo na última década tem levado à reificação do papel da avaliação como promotora da qualidade do ensino, subsumindo as questões de fundo ligadas à qualidade e ao sentido da educação que se quer oferecer às crianças e adolescentes e às suas potencialidades para enfrentar as desigualdades escolares e sociais.

Oliveira (2014, p. 237) também já reconhecia a força dessa lógica, ao ressaltar que

Agora o discurso é acerca dos resultados, e os resultados são os desempenhos dos alunos conferidos pelos testes padronizados. Cada vez mais se considera

menos as dimensões extraescolares na discussão sobre a qualidade da educação; para explicar o baixo rendimento dos alunos, apela-se para a “incompetência dos professores” e de sua formação.

Parece adequado, portanto, a fim de lidar com uma concepção mais ampla de qualidade da educação, que se busque verificar no processo de implementação da BNCC:

1. Se a opção por definir as aprendizagens a serem desenvolvidas pelos estudantes – e a forma pela qual essa definição se expressou na BNCC, em torno de habilidades e conteúdos de ensino – de fato contribui para explicitar os conhecimentos essenciais que serão ensinados pelos professores a fim de se garantir uma educação escolar de qualidade.
2. No caso de não haver tal clareza sobre os conhecimentos a serem ensinados, em quais dimensões do currículo – e pela ação de quais agentes – essas escolhas serão realizadas.
3. As possíveis consequências dessas escolhas sobre a formação escolar decorrente dessa reforma curricular.
4. Quais outras políticas voltadas à garantia do desenvolvimento do currículo – ligadas à valorização e às condições para o trabalho docente e à estrutura das escolas, entre outras –, para além da definição de um conjunto de “aprendizagens essenciais”, serão mobilizadas.

Outra escolha presente na BNCC consiste na organização do currículo por competências – o que pode ser tomado também como uma aposta assumida no documento. Afirma-se, assim, que as competências “designam aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2017, p. 12). Mais detalhadamente, o texto salienta sua aposta:

Por meio da *indicação clara* do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do

trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13, grifos nossos)

Também essa escolha não constitui uma novidade no cenário educacional brasileiro. Sampaio (2013, p. 84), em texto que analisa propostas curriculares produzidas no contexto de vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) fazia indicação semelhante ao excerto da BNCC apresentado a seguir:

[...] um ponto de destaque das orientações norteadoras é o que se refere à concepção de conhecimento – não mais restrito aos conteúdos das disciplinas, mas relacionado a conceitos, procedimentos e atitudes; não mais considerado com centralidade, mas como instrumento, ou meio para resolver problemas, enfrentar situações, tomar decisões, enfim, para a aquisição de competências e habilidades, compreendidas como base para a formação dos jovens. Nesse sentido instrumental, *conceitos, procedimentos e atitudes são focalizados e selecionados na organização das disciplinas à luz de habilidades e competências associadas ao desenvolvimento do ensino desses componentes.* (BRASIL, 2017, p. 13, grifos nossos)

Entretanto, embora a noção de competência já esteja incorporada às políticas educacionais há algum tempo, não são poucos os alertas em torno da sua fragilidade. Barretto (2012, p. 146), por exemplo, afirma que as críticas à noção se ligam principalmente ao seu atrelamento a uma lógica que remete ao “caráter instrumentalizador do ensino, a uma visão utilitarista do currículo, voltada predominantemente ao ‘saber fazer’ e afeita, sobretudo, aos interesses do mundo empresarial”.

Sobre essa noção e seus desdobramentos no campo educacional, Sacristán (2011, p. 7) entende que a opção pelo modelo de competências está relacionada à “facilidade com que se põem em circulação linguagens e metáforas que nos levam a denominar de forma aparentemente nova aquilo que, até então, reconhecíamos de outra forma”. Nesse sentido, o autor ainda afirma o caráter político das escolhas no campo da educação e questiona de forma veemente as que se ligam às competências.

A linguagem que escolhemos na educação nunca é neutra, porque com ela compreendemos a realidade educacional de uma forma e não de outra, adotamos um ponto de vista, destacamos determinados problemas, tomamos posição diante deles e expressamos nossos desejos. Ao mesmo tempo, estamos descuidando, esquecendo e até negando outras possibilidades. A que mundo nos leva essa forma de *educar por competências*? (SACRISTÁN, 2011, p. 8, grifo nosso)

Crahay (2006) também discute a noção de competência e seu potencial para embasar medidas educacionais. Nesse sentido ele indica que:

De maneira geral, a noção de competência remete a um agir em situação, o que implica a mobilização articulada de recursos cognitivos múltiplos. [...] esta noção [de cognição em ação] traduz claramente uma perspectiva utilitarista, cara ao mundo anglo-saxão: a cognição é subordinada à ação, ela mesma norteadas por um problema a resolver. (CRAHAY, 2006, p. 98)

Em outras palavras, ser competente, nessa perspectiva, se refere a algo que é da ordem do “saber mobilizar” – aspecto salientado na introdução da BNCC – e não aos recursos a mobilizar. Porém, para o autor, mesmo enfatizando de forma tão efusiva as potencialidades do conceito de competência – que supostamente daria conta de enfrentar o problema da falta de interesse dos estudantes pela escola e seus saberes, já que se voltaria para a relação mais direta com as necessidades oriundas do seu dia a dia –, os adeptos dessa lógica renunciam ao enfrentamento do problema de como fazer o inventário de recursos cognitivos necessários para a formação dos sujeitos e focalizam sua atenção em outro problema: o processo de avaliação do “saber mobilizar”. Saber mobilizar, nesse sentido, é entendido como a capacidade de se adaptar a situações novas, de onde Crahay (2006, p. 99) conclui que “a lógica das competências veicula uma idolatria da flexibilidade”.

Com base nessas reflexões sobre as competências, pode-se pensar em outro aspecto a ser avaliado no processo de implementação da BNCC: mesmo que esse documento prometa que a organização do currículo por competências conferirá clareza – aos elaboradores de propostas curriculares, aos

agentes do mercado editorial, aos sujeitos das escolas – acerca da seleção cultural a ser objeto de estudo, estará suficientemente evidente para esses sujeitos quais os conteúdos do ensino que deverão ser mobilizados no processo de escolarização? O que uma possível fragilidade nesse aspecto pode acarretar em termos da qualidade da formação escolar?

A LITERATURA ACADÊMICA SOBRE A BNCC: BREVE SISTEMATIZAÇÃO

Quando examinamos atentamente a produção científica publicada no Brasil acerca da concepção e implementação da BNCC, com maior ou menor intensidade, predominam textos de reação política à construção desse dispositivo de direcionamento curricular. Todavia, os tipos de críticas elaboradas podem ser reunidos em três frentes: a) debate epistemológico acerca do conhecimento e da recusa à busca de um currículo nacional; b) crítica política dos direcionamentos neoliberais e neoconservadores orientadores da BNCC; c) efeitos das definições constantes da Base sobre as práticas curriculares nas escolas e no âmbito da formação de professores. Ao produzirmos este exercício analítico, nossa intenção encontra-se na necessidade de produzirmos critérios orientadores para a avaliação dos objetivos e do desenvolvimento das políticas curriculares. Neste momento, revisaremos cada uma dessas frentes, posicionando-as enquanto tendências para a compreensão das políticas de currículo.

No que tange ao debate epistemológico acerca do conhecimento e aos alertas acerca dos prejuízos atrelados ao estabelecimento de um currículo nacional, destaca-se um conjunto representativo de estudos. Para iniciar, vale apontar o estudo de Alves (2014), que procura, entre outros objetivos, reconstruir historicamente o movimento de construção de uma base nacional para a educação brasileira, a partir dos anos de 1980. Reompondo esse processo, a autora problematiza a afirmativa, em voga atualmente, de que “tudo se resolverá com a criação de uma BNC (Base Nacional Curricular) para a educação básica” (ALVES, 2014, p. 1474). Ao buscar indicativos no Plano Nacional de Educação, constituídos por meio do consenso entre atores públicos e privados, Alves (2014, p. 1478) ressalta a impossibilidade de uma base nacional, à medida que “os currículos – no plural – são formados por aquilo que os docentes e discentes *fazem pensam* nas salas de aula de cada escola brasileira”.

Outro estudo que discute essa questão remete-se às novas formas de sociabilidade emergentes no contexto atual, que produzem sentidos educacionais. Macedo (2014), ao retomar o processo político atinente às decisões curriculares das últimas duas décadas, aponta a crescente demanda por centralização e a

defesa do ensino de conhecimentos relevantes como fatores utilizados pra legitimar esse processo. Em seu prisma, no decorrer da última década, “uma das articulações políticas em curso cria uma forma de regulação, baseada na avaliação, segundo modelos privados de gestão” (MACEDO, 2014, p. 1535). Em decorrência dessas articulações, hegemônica-se determinado sentido de qualidade da educação.

A defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Ela responde a múltiplas demandas, se apresenta como capaz de garantir, entre outros, a redistribuição de renda e o reconhecimento das diferenças (MOREIRA, 2010). Para tanto, ela significa a qualidade da educação, assim como a crise que lhe serve de exterior constitutivo. E o faz de diferentes maneiras, tendo em vista que a multiplicidade que constitui o social jamais pode ser estancada. (MACEDO, 2014, p. 1537)

Cunha, amparada em uma leitura pós-estrutural, problematiza a elaboração política da BNCC como “uma unidade curricular essencial”. Em sua argumentação, explicita que “exclusões de diferentes sentidos de educação e de currículo vêm erigindo a ideia de base comum nacional como crença de superação do que seria uma anomia curricular no Brasil” (CUNHA, 2015, p. 576). A autora defende que a BNCC é uma tentativa de fixar os sentidos de educação e de currículo e, ao mesmo tempo, produzir articulações entre interesses de variados grupos sociais e políticos. Mais que criticar a impossibilidade de uma “unidade curricular essencial”, Cunha alerta para uma tendência a reduzir a educação ao ensino.

Nesse exercício de revisão teórica, a segunda tendência descrita remete à crítica política dos pressupostos neoliberais e neoconservadores que orientam a implementação da BNCC em nosso país. Vieira e Feijó (2018), a partir de uma crítica epistemológica, consideram que o engendramento da base curricular brasileira encaminha a compreensão do conhecimento como uma *commodity*. A principal questão elencada pelos autores diz respeito às competências como “centro do processo educacional”, na medida em que essa noção se articula com demandas advindas do campo econômico e tende a um empobrecimento do currículo.

A proposta de uma base nacional comum curricular, além de sua limitada compreensão do sentido e significado do que seja currículo, ajuda no empobrecimento do conhecimento, que se torna reduzido à mera competência, e não opera para a vida qualificada pela cultura, mas para produtivismo econômico, pois toda uma dimensão ética e estética é alijada do processo educacional. (VIEIRA; FEIJÓ, 2018, p. 43)

Direcionando sua crítica para a reforma do ensino médio, Ferreti e Silva (2017, p. 397) analisam que a BNCC tem sido mobilizada para “viabilizar a hegemonia da reforma”, visto que se articula com o aumento do interesse do empresariado pelas questões educacionais. O engendramento de lógicas neoliberais, no interior das políticas educacionais, materializa-se no envolvimento de novos atores na composição da ação do Estado e, mais que isso,

[...] fez com que se multiplicassem pelo Brasil diversas ações dessa parcela da população no sentido de instituir um mercado educacional e de interferir nas políticas educacionais do país. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 400)

Encontramos outra nuance dessa tendência analítica em Macedo (2017), ao examinar as demandas neoconservadoras do movimento Escola Sem Partido e a defesa de uma base curricular para o Brasil. De acordo com a autora, a inserção dessas demandas no campo curricular de nosso país “desloca ainda mais o jogo político no sentido de controle que exclui a diferença, ao mesmo tempo em que torna explícita esta exclusão” (MACEDO, 2017, p. 509-510). As demandas do referido movimento conservador assentam-se em determinadas concepções, quais sejam: transferência da responsabilidade educacional para as famílias, contrariedade à visão ideológica da esquerda, oposição à diversidade cultural e à presença do que denominam de ideologia de gênero⁶ nos currículos. Tais concepções, em ação articulada, de acordo com Macedo (2017), ajustam-se a uma normatividade neoliberal.

6 A ideia de ideologia de gênero opõe-se à concepção de gênero como construção social. Nessa perspectiva, os discursos e as ações que pretendam desvelar o caráter de construção social dos gêneros estariam fomentando as escolhas de crianças e jovens para definirem seu gênero de uma forma considerada “antinatural”.

A terceira tendência que analisaremos, nesse breve exercício de revisão da literatura brasileira, refere-se aos efeitos curriculares da BNCC para as práticas pedagógicas e para a formação de professores. Frangella e Dias (2018) examinam os sentidos de docência que perfazem a constituição da BNCC, visando a discutir as significações produzidas acerca da atuação e da formação dos professores. Em sua perspectiva, a preocupação com a docência deriva-se da centralidade atribuída à qualidade da educação e aos seus possíveis sentidos para a prática pedagógica, sobretudo, por meio da responsabilização dos professores.

Na significação sobre a docência na BNCC o discurso da responsabilização está presente ao comprometer os professores com resultados dos alunos e o êxito da escolarização. A produção dos discursos sobre a formação docente, mesmo pretendendo controlar todos os sentidos e fixando o que deve ser e fazer o docente, está marcado pelas continuidades e descontinuidades, pelas ambivalências e resistências, revelando toda a multiplicidade e pluralidade que caracteriza a produção dos discursos sobre a formação docente. (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 14)

De outra perspectiva, Maciel *et al.* (2017) procuraram diagnosticar como os professores mato-grossenses das cidades de Cuiabá e Campo Verde participaram da construção da BNCC e como têm recebido sua implementação no contexto das escolas. Entre variadas conclusões importantes, poderíamos destacar que os professores sinalizam que a BNCC não considerou a realidade das escolas públicas do país, que não houve participação ativa desses profissionais na construção da proposta e que o documento parece ajustar-se mais efetivamente à elaboração de sistemas de avaliação. Em linhas gerais, nas palavras dos autores, a base apresenta grande relevância, visto que

[...] um documento do porte da BNCC deve, sem dúvida, ter como objetivo desafiador propiciar melhorias no desenvolvimento da responsabilidade das escolas e do consequente desempenho acadêmico dos estudantes. (MACIEL *et al.*, 2017, p. 669)

A partir desse exercício de sistematização da publicação científica brasileira sobre a implementação da BNCC, podemos constatar a predominância de três tendências analíticas que, em tese, poderiam ser mobilizadas para a análise e avaliação das políticas curriculares, quais sejam: os debates acerca do conhecimento e da impossibilidade de uma base nacional; a crítica aos direcionamentos políticos e ao próprio processo de construção do documento; e seus efeitos curriculares para as práticas escolares e a formação de professores. Tais alertas da produção acadêmica podem ser tomados como focos para análises a serem desenvolvidas a partir das ações e estratégias que vêm sendo mobilizadas para garantir a implementação da BNCC nos sistemas escolares, bem como seus desdobramentos para a produção de materiais didáticos, o currículo das licenciaturas e a oferta de formação continuada para os professores do ensino básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das promessas reunidas na BNCC e em materiais produzidos para a sua implementação e da análise da produção acadêmica sobre o documento, destacam-se a seguir aspectos organizados em torno de seis perguntas que podem vir a orientar uma avaliação de currículo. São questões amplas que também se mostram potentes para a produção de pesquisas a serem desenvolvidas ao longo de alguns anos. Considera-se que o conjunto de dados levantados em pesquisas dessa natureza certamente representará contribuição importante para avaliar a política curricular focalizada neste artigo.

1. Qual o grau de autonomia garantido às escolas e aos seus agentes no processo conduzido pelo MEC para a implementação da BNCC?

Reconhece-se no texto da BNCC e em diversos materiais a ela vinculados uma preocupação em afirmar que “a Base não é currículo”. Mas também é evidente na produção acadêmica a preocupação com o excessivo controle em torno desse processo de implementação, especialmente por seu vínculo com os resultados dos estudantes nas grandes avaliações. Sendo assim, esse é um relevante aspecto a ser objeto de acompanhamento e pesquisa com vistas a identificar se e como as secretarias e escolas serão apoiadas na realização de escolhas a partir das orientações constantes desse documento, escolhas compatíveis com suas realidades locais e com aquilo que já vinham desenvolvendo – o que se expressa, por exemplo, nas propostas curriculares e nos projetos político-pedagógicos até então produzidos.

2. Qual o sentido de qualidade da educação que será reforçado no processo de implementação da BNCC?

Esse aspecto diz respeito ao que se escolherá, no processo de implementação da BNCC, como indicadores para avaliar o seu impacto sobre a qualidade da educação. Diante da própria escolha por definir direitos de aprendizagem e desenvolvimento cuja consecução se expressará em processos de avaliação, resta a preocupação com o foco restrito ao produto final da escolarização, descuidando-se do processo complexo no qual ela se desenvolve – e de todas as condições que devem ser garantidas para que se cumpra a meta formativa ora assumida. Assim, importaria identificar se e quais outros indicadores serão desenvolvidos para estimar o quanto a BNCC realmente poderá incrementar a qualidade da educação. Igualmente importante será verificar se e como esses outros indicadores resultarão em políticas complementares dirigidas às redes e às escolas na direção de uma escola pública de qualidade para todos e todas.

3. São previstos e garantidos momentos de reflexão sobre a seleção cultural que se legitima na BNCC? Qual o espaço reservado ao debate amplo sobre essa seleção cultural, inclusive com a participação dos movimentos sociais, das associações científicas, das famílias e dos professores?

Uma vez finalizada a BNCC e iniciado o processo de implementação, importa reconhecer os fóruns nos quais se manterá vivo o debate sobre o que deve ser objeto de estudo nas escolas, assim como é da maior relevância identificar o teor das críticas à seleção cultural expressa na BNCC. Essas informações, ao mesmo tempo que reforçam a ideia de que o currículo não pode ser assumido como algo estático, inquestionável, permitem identificar os grupos que não se veem representados nessa seleção de conhecimentos, seus argumentos em torno da relevância de outros saberes e o espaço conferido – ou não – pelo poder público para que essas diferentes posições sejam confrontadas de tempos em tempos.

4. Como a organização do currículo por competências e habilidades será traduzida em materiais didáticos e em propostas curriculares de secretarias estaduais e municipais? Tal forma de organização confere clareza sobre os conteúdos do ensino que seriam essenciais para o desenvolvimento dessas habilidades e competências?

Esse é um aspecto que pode gerar uma série de pesquisas nos diferentes campos do conhecimento. Ele se refere às transformações que serão operadas no processo de “tradução” da BNCC para a produção de materiais que serão usados por

professores e alunos nas escolas. Trata-se de analisar seleções culturais operadas sobre um primeiro conjunto de escolhas, presente na BNCC. Importa reconhecer as ênfases assumidas nesses processos de “tradução”, no que se refere aos conceitos, procedimentos e valores associados a cada componente curricular, bem como os interesses envolvidos nesse processo de produção de materiais didáticos, para além das disputas epistemológicas. Também constitui elemento importante reconhecer se, para os agentes envolvidos nesse processo de “tradução” e para os professores nas escolas, a forma de organização da BNCC – por competências e habilidades – se mostra suficientemente evidente sobre o que tem centralidade em cada disciplina para possibilitar que os estudantes tenham novas oportunidades de compreensão da complexa prática social na qual estão inseridos.

5. Qual o espaço ocupado pelo terceiro setor na implementação da BNCC conduzida pelo MEC e pelas secretarias estaduais e municipais de educação? Como se desenvolve (ou não) o diálogo com outros atores (da universidade, das comunidades, das secretarias, etc.) nesses processos? Que tipo de intervenções são feitas – ostensivamente ou não – com o objetivo de controlar o conteúdo do ensino e a forma de abordagem escolhida pelos professores?

A presença de variados grupos políticos e econômicos na implementação das políticas curriculares brasileiras tem sido uma questão recorrente nas últimas décadas. As disputas por espaço na produção de materiais didáticos, na promoção de modelos de avaliação e de formação inicial e continuada de professores são dimensões a serem consideradas. Seria conveniente ponderar acerca das possibilidades de construção de uma política aberta para os diferentes setores, mas que preserve a natureza pública da escola, a consecução de sua função social e a ênfase em um diálogo mais sistemático com as comunidades escolares.

6. Quais medidas voltadas à formação dos professores e às condições para o desenvolvimento do seu trabalho são atreladas à implementação da BNCC? O que se enfatiza nessas medidas: a orientação para a reprodução mecânica das determinações ou a constituição de fundamentos para realizar escolhas atinentes à realidade na qual atuam?

Poderíamos interrogar se e como a construção dos currículos escolares, nos contextos local e regional, estará articulada aos processos de formação inicial e continuada de professores, bem como de que forma a autonomia profissional dos sujeitos envolvidos nas ações formativas nesses âmbitos será

respeitada e valorizada nesse processo. Como afirmado anteriormente, valeria a pena considerar em que medida serão reconstruídos critérios para a seleção dos conhecimentos escolares que ultrapassem a lógica utilitarista predominante atualmente e que, com maior ou menor ênfase, reposicionem a questão dos conhecimentos no plano da controvérsia (SACRISTÁN, 2017). O mesmo vale para as escolhas em torno dos currículos dos cursos de licenciatura, igualmente forçados a essa lógica, que se expressa em uma tendência à sobrevalorização da formação “prática” em detrimento de uma base teórica consistente. Ao mesmo tempo, poderíamos considerar os modos pelos quais os professores serão estimulados a reinventar sua ação didática visando à construção de outras formas democráticas e assentadas na defesa do público.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014.
- BARRETTO, Elba S. S. Políticas de currículo e políticas docentes para a educação básica. In: SANTOS, L. C. L.; FAVACHO, A. (org.) *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: CVR, 2012. p. 135-149.
- BARRETTO, Elba S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil*. Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 101-117.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional Comum Curricular*. Brasília: SEB, 2017.
- CRAHAY, Marcel. Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation. *Révue Française de Pédagogie*, Lyon, n. 154, p. 97-110, jan./mar. 2006.
- CUNHA, Érika Virgílio. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015.
- DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. Qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- FIGARI, Gérard. Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. p. 139-154.
- FIGARI, Gérard. *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora, 1996.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FRANGELLA, Rita; DIAS, Rosanne. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 7-15, jan./mar. 2018

FREITAS, Dirce Nei. *A avaliação da educação básica no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, dez. 1997.

LEWY, Arie. A natureza da avaliação de currículo. In: LEWY, A. (org.). *Avaliação de Currículo*. São Paulo: E.P.U/Edusp, 1979. p. 3-36.

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

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MACIEL, Cilene Maria Antunes; NASCIMENTO, Gilvania Conceição; FERNANDES, Cleonice Terezinha; KFOURI, Samira Faiez. Visão de professores de escolas de Cuiabá/MT e Campo Verde/MT sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 657-673, maio/ago. 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 180-194, jan./abr. 2012.

OLIVEIRA, Dalila A. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, dez. 2014.

PACHECO, José Augusto. *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2014.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. (org.). *Educar por competências*. O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. La substantividad educativa de los contenidos: algunas obviedades que, al parecer, no lo son. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Los contenidos: uma reflexión necesaria*. Madrid: Morata, 2017. p. 17-26.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. Propostas curriculares e o processo ensino-aprendizagem. In: SILVA, Fabiany C. T. ; PEREIRA, Marcus V. M. (org.). *Observatório de cultura escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013. p. 69-97.

SANTOS, Lucíola, L. C. P. A avaliação em debate. In: BAUER, A., GATTI, B. A. *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil*. Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 229-245.

VIEIRA, Jarbas; FEIJÓ, José. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 35-43, jan./mar. 2018.

YOUNG, Michael. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.

Recebido em: 25 JUNHO 2018

Aprovado para publicação em: 03 DEZEMBRO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.