



DOI: 10.33947/1980-6469-V17N2-4385

## O CARÁTER DO CURRÍCULO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

### THE CHARACTER OF THE CURRICULUM IN THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE AND IN THE NATIONAL CURRICULUM PARAMETERS

Maria Aparecida de Menezes<sup>1</sup>, Cíntia Acioli da Silva Ramos<sup>2</sup>, Vivian Aparecida da Cruz Rodrigues<sup>3</sup>

Submetido em: 10/06/2020

Aprovado em: 10/06/2022

#### RESUMO

O delineamento de uma proposta curricular como referência para as escolas brasileiras surgiu na década de 90, culminando com o surgimento da Base Nacional Comum Curricular. Este texto busca identificar o caráter do Currículo no amparo legal nacional e na categoria competências, buscando indicadores de orientação, subsídios e/ou prescrição no desenho curricular nacional, particularmente nos PCN e na BNCC. Para sustentar a análise, Sacristán (1995, 2011, 2013), Macedo (2018) e Santos (2011) constituem-se em referências principais de Currículo, cotejados com a conceituação dos documentos e legislação nas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (2013) e no Plano Nacional de Educação (2014-2024), nas LDBs (1961, 1971, 1996), os PCN (1998) e a BNCC (2017). Resulta que a questão de um currículo nacional exige compromisso para considerar não apenas as diferenças regionais e ponderar sobre os projetos pedagógicos já existentes; na prática escolar não é possível separar competências de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores. Na elaboração do Currículo, se o foco estiver mais nos aspectos conceituais e técnicos, as questões de diversidade curricular correm o risco de ficar à margem. Concluindo, fica a crítica sobre os PCN, que estabeleceram um padrão ao currículo escolar num país de profundas disparidades e à BNCC que também não se debruça sobre as necessidades locais; e o apontamento de que além dos conteúdos, importa o debate sobre o acesso aos recursos digitais e materiais, à adequada alfabetização e leitura, às apropriadas condições dos espaços escolares; a formação, a carreira e as condições de trabalho dos professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Base Nacional Comum Curricular. PCN.

#### ABSTRACT

*The design of a curricular proposal as a reference for Brazilian schools emerged in the 90s, culminating in the emergence of the Common National Curriculum Base. This text seeks to identify the character of the Curriculum in the national legal support and in the competency category, seeking guidance, subsidies and/or prescription indicators in the national curriculum design, particularly in the PCN and BNCC. In order to support the analysis, Sacristán (1995, 2011, 2013), Macedo (2018) and Santos (2011) are the main references of Curriculum, compared with the conceptualization of documents and legislation in the National Guidelines for Basic Education (2013), the National Education*

<sup>1</sup> Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2460-2674>, e-mail: [maparecidamenezes@gmail.com](mailto:maparecidamenezes@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente convidada da Faculdade Paulista de Arte (FPA). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1029-778X>, e-mail: [cintia.acioli@gmail.com](mailto:cintia.acioli@gmail.com)

<sup>3</sup> Coordenadora Pedagógica de Ensino Médio no Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida (CONSA). Doutoranda em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1634-912X>, e-mail: [viviancruz.r@gmail.com](mailto:viviancruz.r@gmail.com)



*Plan (2014-2024), in the LDBs (1961, 1971, 1996), the PCN (1998) and the BNCC (2017). As a result, the issue of a national curriculum requires commitment to consider not only regional differences and existing pedagogical projects; in school practice it is not possible to separate skills, knowledge, attitudes and values. In the elaboration of the Curriculum if its focus is more on the conceptual and technical aspects, the issues of curricular diversity run the risk of being left out. In conclusion, it is possible to criticize, that the PCN have set a standard for the school curriculum in a country of profound disparities and that BNCC has also failed to address local needs; besides the content, it matters the debate on access to digital resources and materials, on literacy and on adequate reading, on the importance of appropriate conditions of school spaces; on career and training of teachers and also on their working conditions.*

**KEYWORDS:** Curriculum. Common National Curriculum Base. PCN.



## INTRODUÇÃO

A educação pode, inclusive, ser instrumento para a revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador. Esse impulso ou tendência ao crescimento e à melhoria de alguma forma deve ser traduzido no currículo que será desenvolvido. (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (nº 9.394) em 1996, na esteira da nova compreensão de Educação, fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), iniciou-se o traçado de uma proposta curricular como referência para as escolas brasileiras, públicas e privadas. Este caminho passou a ser tencionado, não apenas nos debates, mas concretamente com documentos orientadores aos educadores, escolas e sistemas de ensino, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), cuja longa vida pôde apoiar a construção do currículo escolar e o trabalho educativo até o passado recente e, no presente, emergiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Objetiva-se neste trabalho identificar o caráter do Currículo, a partir do amparo legal nacional, particularmente nos dois principais documentos norteadores, os PCN e a BNCC, e da categoria competências, presente no delineamento do ensino brasileiro, buscando indicadores da existência de orientação, subsídios e/ou prescrição no desenho curricular nacional.

Como fundamentos teórico-metodológicos, foram adotados os autores Sacristán (1995, 2011, 2013), Santos (2011) e Macedo (2018), cotejando com a construção conceitual presente nos documentos e legislação brasileiros como nos PCN (1998), nas LDBs (1961, 1971, 1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (2013) e Plano Nacional de Educação (2014-2024) para sustentar a análise.

## CURRÍCULO, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONCEITUAÇÃO E EXPRESSÃO NOS DOCUMENTOS

Cada termo proposto no título - Currículo, Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular - carrega uma marca, já que constitui-se em mais que vocábulo técnico, subjaz uma visão, implica em escolhas de princípios, de ações prático-pedagógicas e políticas. A fim de abranger tais visões, inicia-se esse texto com os significados conceituais da nomenclatura utilizada.

É possível perceber incongruências e incoerências no uso dos termos que, numa leitura menos atenta, podem passar despercebidas, mas fazem diferença na compreensão e aplicabilidade, partindo-se do pressuposto que cada expressão traz em latência uma conceituação, uma linha de pensamento, um posicionamento. O problema instalado na ambiguidade dos vocábulos pode ser mais do que uma determinada interpretação, não se constitui em retórica ou questão linguística. Há uma intencionalidade na adoção e utilização dos seus significados, podendo estar prioritariamente a serviço da persuasão (ou não) dos sujeitos imbricados nos processos.

Reitera-se que para a discussão da relevância dos documentos e suas implicações nas práticas educativas, resulta ser fundamental o clareamento dos termos associados e/ou aproximados - como definir e conceituar -, seus sentidos distintos, pois não possuindo a mesma perspectiva, não significam a mesma coisa, ocupam lugares diferentes na compreensão contextual.

O termo definir, 'afirma algo que é', especifica, determina, categoriza, fecha a noção do que se quer afirmar como algo pronto, aparenta a universalidade do que se quer dizer. Conceituar nasce de algo 'formado na mente', algo concebido, entendido na mente, formulado, cujo significado retrata o sentido das coisas, com olhar contextual, não necessariamente acabado ou completo em si mesmo, algo elaborado no pensamento, representado pelas palavras, mas passível de transformação, seja por novo conhecimento, experiência e/ou reflexão.

Currículo como conceito, não sendo unívoco entre os teóricos curriculares, possui diversas interpretações. Para Sacristán (1995, p. 86), Currículo não é "a declaração de áreas e temas", mas a totalidade de todas "as aprendizagens e ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados." Sendo impor-



tante seus efeitos, “o que isso produz nos receptores ou destinatários (seus efeitos), algo como aquilo que a leitura deixa como marca no leitor, que é quem revive seu sentido e obtém algum significado.” (SACRISTÁN, 2013, p. 26). Compreende-se que o currículo, em linhas gerais, é a ordenação que se dá a partir do projeto escolar, cada qual considerando seus diferentes contextos, a cultura vivida na escola, traduzindo a “vida” da educação que se pratica naquele determinado ambiente e, por isso mesmo, é flexível e dinâmico.

No delineamento do ensino na Educação Básica, cumpre lembrar a concepção de Currículo no principal documento legal da educação brasileira. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases, nº. 4.024/1961, prevista desde a Constituição de 1946, o currículo estava centrado no conhecimento como conteúdo curricular, praticamente como um “rol, uma lista de disciplinas” e foi importante marco regulatório, pois trouxe a sistemática para a construção curricular da divisão entre disciplinas obrigatórias e optativas.

O próximo modelo curricular apresenta-se na LDB nº. 5692/1971, inserindo o conceito de Currículo Pleno como um conjunto de disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultam das matérias fixadas com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência.

A chamada Nova LDB nº. 9.394 de 1996, atualmente válida, construiu-se como fruto de debate nacional no cenário de retomada da democracia no país e contempla nos artigos 26 a 28 perspectivas de processos formativos, características, necessidades e interesses das localidades regionais.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (LDB, art. 26.) (Grifos nossos).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (2013), o “currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes.” (BRASIL, p. 29). Como diretrizes, o documento reitera que se deve difundir o “respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento (...)” (Idem).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)<sup>4</sup>, promulgado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem por objetivo organizar a educação nacional, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, na perspectiva de educação como processo formativo, buscando garantir que em todas as escolas haja igualdade de acesso a uma base nacional comum, de maneira a legitimar as características da unidade escolar e, também, respeitar a diversidade nacional com adoção da parte diversificada.

Conhecido como PCN, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), configura-se como um dos documentos normatizadores da estrutura curricular do ensino brasileiro – fundado na ideia de transmissão de conteúdos -, tem papel relevante no cenário dos anos 90, no qual a ideia de concepção de Currículo constituía-se num conjunto de matérias estabelecidas na ‘grade curricular’. A partir do espalhamento da fragmentação do ensino, debruçou-se o pensar sobre a “distância entre o saber disciplinar e o saber escolar”, cuja função era “propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo” (SANTOS, 2014, p. 58).

Entre as críticas existentes, estava a de que algumas disciplinas possuam indícios vinculatórios com saberes mais acadêmicos do que disciplinares, como o componente curricular História. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais pareciam trazer uma oportunidade de superação, pela proposta de caráter híbrido - saberes acadêmicos e disciplinares. As análises do próprio Ministério da Educação no final dos anos 90, confirmavam que os PCN se caracterizam por tendências pedagógicas e concepções diversas que fundiam-se com as orientações,

<sup>4</sup> Disponível em <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. Acesso em: 24 set. 2021.



produziam explicações e abordagens, cujo discurso foi constituído de contribuições diferentes. (BRASIL, 2010)

Outro documento fundante e recente para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi homologada pelo Ministério da Educação aos 20 de dezembro de 2017. Prevista para implementação em 2018, a versão foi apresentada para as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental; após 12 meses, em 14 de dezembro de 2018, a parte referente ao Ensino Médio, considerada como ampliação, foi aprovada, com prazo para implementação até março de 2022. O documento, conhecido como BNCC, tem caráter normativo e adota o termo Curricular, inexistente na LDB em vigor até então, sendo incluído por meio da Lei nº 13.415 de 2017.

Desde a sua construção, percebe-se um movimento de editoras e escolas no sentido da busca por adequações de materiais didáticos e projetos educacionais às propostas apresentadas no documento. Surgiram, no âmbito privado, ofertas de cursos e assessorias, com objetivo de amparar escolas e profissionais docentes em como operacionalizar a BNCC na prática pedagógica.

Percebe-se que, uma vez homologado o texto - com sua respectiva implementação obrigatória -, as reflexões e discussões em torno da necessidade e/ou contribuição de uma base ao sistema educacional, bem como o formato mais adequado de um documento como esse para o Brasil, ficaram secundarizadas.

No cenário atual da educação brasileira, a implementação da BNCC assume grande importância, considerando o número de estudantes matriculados nas escolas públicas de educação básica que, em 2017, possuíam 73,5% do total de estudantes, enquanto 26,5%, na rede privada,<sup>5</sup> do total de 56, 7 milhões, cada qual buscando adequar o seu currículo para atender à sua demanda específica. Nestas condições, faz-se legítimo o debate, para além da sua funcionalidade e pertinência, quando se leva em consideração a importância do Currículo nas unidades escolares.

O termo Base Curricular, até 2017, desempenhou sentidos diferentes nas três versões da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (1961, 1971, 1996) em relação ao que se encontra na Base Nacional Comum Curricular. A LDB nº. 9.394/96 adotou o vocábulo “base”, no estabelecimento de uma base comum para a Educação Básica, cuja ideia ainda se aproximava mais aos princípios constitucionais de estarem expressos os conteúdos mínimos, conforme o Art. 26.

A BNCC (2017-2018) segue essa orientação da LDB 9.394/96, organizada em base nacional comum – abrangendo obrigatoriamente “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (Art. 26, §1º) e parte diversificada, cujo objetivo é “enriquecer e complementar a parte comum”, cuja ideia é a inserção de “novos conteúdos” consonantes com as competências estabelecidas pela “Base” e com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

## COMPETÊNCIAS, CURRÍCULO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O conceito competência – fundamental nesse debate - é polissêmico e a escolha de linguagem para traduzir o que se ensina como formação do sujeito é fundamental, pois “o universo semântico do qual se nutre o discurso sobre as competências representa uma forma de entender o mundo da educação, do conhecimento e do papel de ambos na sociedade.” (SACRISTÁN, 2011, p. 15).

O constructo competências como base ou referência para os planejamentos educacionais costuma representar uma forma de identificar aprendizagens substantivas, funcionais, úteis e eficazes. Os seus traços definidores possuem um enfoque utilitarista, orientado pelo domínio de determinadas capacidades ou habilidades como condição primordial. O aprendido pode ser usado como recurso nas ações manuais, intelectuais, expressivas ou de comunicação, constituindo-se na efetividade do que se aprende. A organização da aprendizagem por competências busca consolidar o que se aprende; a funcionalidade é a meta da educação, como afirma Sacristán (2011). A Base Nacional Comum Curricular, não conceitua e, sim, define competência como

<sup>5</sup> Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/ensino-basico-tem-735-dos-alunos-em-escolas-publicas-diz-ibge>. Acesso em: 12 fev. 2021.



[...] 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, 2017, p. 10).

A definição de competência apresentada na BNCC se fecha em seu sentido, quando carece de expandir seu conceito. Poderiam e/ou necessitam ser consideradas, por exemplo, as situações análogas vividas, as aptidões para a mobilização de recursos e orientações éticas. São condições não instrumentais ou pontuais, mas deveras alicerçadas nas experiências. Ademais, competências não são fragmentos de ensino ou produtos de conteúdos, mas sim um contínuo de formação humana, portanto, atos de aprendizagem.

Os conteúdos mínimos, apresentados na Base Nacional Comum Curricular, correspondem ao “conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

O termo ‘Curricular’ foi introduzido na adoção da Base Nacional Comum Curricular. Faz-se legítimo questionar se a BNCC é Base ou Currículo, justamente por ser um documento de caráter normativo, obrigatório, que determina o que deve ser trabalhado como conteúdo curricular, percebido, por exemplo, em 2018, no lançamento do Guia de Implementação da BNCC, o qual solicita aos estados e municípios a readequação dos currículos escolares.

A proposta da BNCC está delineada alfanumericamente, por objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos campos de experiências; no caso da Educação Infantil e o Ensino Fundamental faz-se por habilidades detalhadas nas áreas de conhecimento e componentes curriculares; o que torna o documento muito específico, e, à vista disso, direcionador.

Sobre o Ensino Médio, esta etapa da escolarização brasileira sofreu profundas alterações em sua estrutura e caráter de ensino básico - até então com enfoque propedêutico e/ou profissionalizante -, cujas mudanças foram determinadas na LDB 9.394 de 1996, pela Lei 13.415 de 2017, na qual foram estabelecidos os objetivos e os conteúdos curriculares; assim como, a proposta de subdivisão em itinerários formativos para esta etapa da educação básica. Denominado como o Novo Ensino Médio (NEM), estruturado pelos itinerários formativos, as habilidades estão organizadas por quatro grandes áreas: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, diferentemente do ensino fundamental ordenado pelos componentes curriculares.

A partir da forma de organização dos conteúdos a serem ensinados, observa-se que a BNCC é menos indicativa como orientação e mais prescritiva, pois se apresenta como normativa; “base” é lida como “referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017, p. 5).

Importa questionar: existe liberdade de pensar um currículo orientado por um documento como a BNCC, que já prescreve o que ensinar? Como estruturar o ensino e quais aprendizagens o aluno poderá ter acesso, em respeito ao contexto vivido? O que cabe aos profissionais que irão materializar a prática preconizada no documento: apenas executá-lo? O documento pode e/ou deve ser instrumento para o desenvolvimento de um currículo contextualizado?

Embora a BNCC não se reconheça como Currículo, ressalta-se que fica o entendimento de que sua pretensão é atuar como algo prescritivo para a escola. Para além das dez competências, estabelecidas, o documento define os conteúdos essenciais, passíveis de aferição quantitativa, já que determina conteúdos curriculares mínimos das áreas de conhecimento - aprendizagens essenciais - a serem cobrados nos momentos de avaliações institucionais, na forma, por exemplo, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conhecido como Prova Brasil.

Nessa perspectiva, a mobilização dos conteúdos curriculares não necessariamente está apoiada na associação de habilidades, atitudes, valores e soluções de problemas cotidianos. Para tanto, há de se reavaliar a própria abordagem do processo de ensino, garantindo, de fato, a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, como posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996).

Outro elemento fundamental na aprendizagem, o processo de avaliação, é questão primordial a ser analisada, haja vista que, geralmente, na forma de exames, mensura o que se ensinou do ponto de vista de conceitos e/ou conteúdos cognitivos. Tendo ‘clareza’, no sentido de ‘definido’ sobre o que ensinar, pode-se aferir o que o aluno deve



saber ao final do seu processo na educação básica. Deste modo, ao invés de formação numa visão crítica, tem-se um processo reprodutivista de ensino.

Destarte, é questionável acreditar que a BNCC assegure os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em sua totalidade, para além dos conteúdos como se propõe, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024.

No texto da BNCC, a mensagem, não explícita, mas reconhecível através da legitimação das habilidades definidas e distribuídas nos conteúdos (estarão nos futuros livros e materiais didáticos?) e a suposta formação dos alunos que poderão contemplar o mercado desses materiais. Uma vez que esses setores ganham espaços e podem oferecer suas próprias assessorias, passam a instruir o professor ao respectivo uso das suas orientações didáticas, correndo o risco de “formatar” o estudante a uma educação mais conteudista e menos na sua formação integral. Assim, as aprendizagens essenciais se confrontam com a própria definição de competências trazidas na BNCC, pois demarcam suas fronteiras/espaços de conhecimento, em seus “quais...” e “como...”.

O ciclo de tratar a educação como mercadoria, num mundo dominado por práticas de consumo e não como um bem público, vem se avolumando nas últimas décadas, podendo ser identificado pelo pouco cuidado e negligenciamento do aspecto formador. Esse encadeamento parece se reproduzir em diferentes instâncias, entre elas o papel profissional docente que, se não for construído com base em elementos de reflexão e senso crítico pode gerar ciclos viciosos reprodutivistas, com foco utilitário que fragiliza sua capacidade crítica, enquanto ser contribuinte ao processo revolucionário.

Para Freire, a educação é um instrumento que gera a revolução, uma vez que aprender é um ato revolucionário. “Não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”, revolucionariamente afirmado por Freire no Simpósio Internacional para a Alfabetização, no Irã, em 1975.<sup>6</sup>

A proposta do MEC através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com mensagem em função da cidadania do estudante, propunha-se a apoiar a construção do projeto pedagógico. A despeito das acusações de que a elaboração dos PCN foi arbitrária e monopolizada, dos problemas na receptividade e na sua aplicabilidade (SANTOS, 2014), o documento teve longa vida a serviço de construção dos currículos das Secretarias de Educação e das unidades escolares. A BNCC, no discurso, também se identifica como ‘orientação’ para que as escolas elaborem os seus currículos, mas quando comparado aos PCN, a Base possui um caráter substancialmente prescritivo.

Para apoiar essa reflexão, explicita-se a tipologia de Conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) sobre o conceito de conteúdo. Os Conteúdos Conceituais referem-se ao que é preciso ‘saber/conhecer’ – conteúdos das áreas do conhecimento; Conteúdos Procedimentais, ao que é preciso ‘saber fazer’ – modo de realização de ações e os Conteúdos Atitudinais relacionam-se ao ‘ser’ – formação de valores e atitudes.

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), as competências se apresentam como essenciais aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, numa correspondência aos conteúdos conceituais, ou seja, curriculares, conforme os PCN (1998). Essa importância encontra-se diretamente retratada na introdução da BNCC quando aponta as dez competências gerais, todas iniciadas em forma verbal e descrevem exatamente o que o estudante deve ser “capaz” de fazer ao longo e/ou ao final de sua trajetória escolar - circunstância na qual as competências perdem sua essência e restringem-se quando poderiam expandir as possibilidades de formação do sujeito atuante numa sociedade cada dia mais dinâmica e desafiadora.

Na intenção de compreender as dez (10) competências gerais para nortear as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares da BNCC, à luz dos tipos de conteúdos elencados pelos PCN, ilustra-se com o quadro a seguir.

<sup>6</sup> Fala reproduzida por Moacir Gadotti no livro Convite à leitura de Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2001, p.74.

Quadro 1 – Competências Gerais na BNCC e Tipos de Conteúdos nos PCN

COMPETÊNCIAS GERAIS BNCC	TIPOLOGIA DE CONTEÚDOS PCN
1. Valorizar e utilizar conhecimentos construídos para entender, explicar realidade, continuar aprendendo e colaborar na construção da sociedade.	Conteúdos conceituais e atitudinais
2. Exercitar curiosidade intelectual para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Conteúdos conceituais
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas, culturais e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Conteúdos conceituais e procedimentais
4. Em diferentes contextos, utilizar linguagens para se expressar, partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Conteúdos conceituais e atitudinais
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências para entender as relações do mundo do trabalho, fazer escolhas alinhadas à cidadania, ao projeto de vida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais
7. Argumentar com base em fatos, dados, informações confiáveis, para formular, negociar, defender ideias, pontos de vista e decisões comuns promotores dos direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável em todos os âmbitos, com posicionamento ético ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Conteúdos atitudinais
9. Exercitar empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade individual e grupos sociais, saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Conteúdos atitudinais
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Conteúdos procedimentais e atitudinais

Fonte: Síntese elaborada pelas autoras, 2021.

Entre as dez (10) competências consideradas essenciais para a aprendizagem, pode-se identificar entre elas, cinco (5) relativas aos Conteúdos Procedimentais entre a totalidade, podendo a elas atribuir o significado de um



médio valor ou importância. Identifica-se em sete (7), as ocorrências da presença dos Conteúdos Conceituais, mas a prevalência encontra-se na tipologia nas oito (8) competências relativas aos conteúdos atitudinais. Observa-se um rol de comportamentos, valores e atitudes desejados para a formação do sujeito, supostamente necessários a serem incorporados nas ações diárias dos professores e professoras, em suas mediações pedagógicas.

À luz do pensamento de Sacristán (2011), competência não se configura como sinônimo de “saber fazer”, pois uma educação pensada sob o viés da formação integral, não se satisfaz com uma matriz utilitária, na qual ações voltadas ao mundo do trabalho e desenvolvimento econômico são os enfoques prioritários no ensino e aprendizagem. Embora nas competências gerais perceba-se a noção de formação do sujeito em sua integralidade, ao observar os inúmeros detalhamentos nas habilidades de cada componente curricular, o foco do que é importante, de fato, para o desenvolvimento de uma educação integral parece diluir-se – o mesmo ocorre nas competências específicas -, o que, por sua vez, fere os princípios de autonomia na elaboração do currículo escolar, redundando no caráter prescritivo da BNCC (BRASIL, 2018, p. 11-12), característica também identificada nos PCN (1998), embora menos incisivamente.

## CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Definido como algo posto na BNCC (2017), as competências alicerçam os conhecimentos, as habilidades, as atitudes, os valores humanos e os aspectos afetivos-emocionais – conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (PCN, 1998) -, sendo estes indissociáveis. Na prática escolar é possível dissociar competências de habilidades, conhecimentos, atitudes, aspectos afetivos-emocionais e valores? Essa reflexão pode contribuir para a elaboração do Currículo, pois se o foco estiver mais nos aspectos conceituais e técnicos do currículo, as questões de diversidade curricular correm o risco de ficarem à margem.

Nesta perspectiva, as competências assumem o papel central das ações de ensino, pois seu foco está ajustado ‘no que’ e ‘como fazer’, como uma prescrição, sem as reflexões necessárias ao ato de aprender, dos saberes construídos na trajetória formativa do estudante.

O conjunto de aprendizagens essenciais, disposto pela BNCC, requer um olhar mais direcionado para “o que fazer” (procedimentos) com o Currículo, haja vista suas dimensões organizacionais: carga horária, disciplinas, espaços pedagógicos e relações. Entende-se ser pertinente, ao considerar a atual BNCC como principal referência do currículo escolar, observar se as competências - reveladoras dos enfoques dos conteúdos, à luz das categorias tipologizadas nos PCN -, estão diretamente associadas às habilidades que, por sua vez, foram – ou deveriam ter sido - formuladas a partir das próprias competências.

O ensino por conteúdos diferencia-se na organização do ensino por habilidades, o que requer na sua elaboração, mais que analisar seus conteúdos e ‘encaixar’ as habilidades correspondentes, que pode produzir a fragmentação do pensamento. Compreende-se que as habilidades - advindas dos conteúdos e diferentes destes - é que devem reger a organização de materiais didáticos e não o seu contrário.

No período antecedente à Base Nacional Comum Curricular<sup>7</sup>, dataruma interpretação possível estava colocada para a educação, em encontrar caminhos nos quais municípios e estados lidavam com relativa autonomia na construção, avaliação e readequação de seus currículos. Com elaboração e promulgação desse novo documento, o percurso a ser trilhado pelas escolas parece delimitado por um texto prescritivo. Importa lembrar, o descuido com o papel do professor e do aluno como protagonistas no processo formativo e a própria função da escola como ambiente onde se instigou o desenvolvimento humano parecem escapar nesse emaranhado de proposituras.

Reiterando, firma-se a posição de necessárias políticas públicas educacionais que valorizem o papel social, a formação e a profissionalidade dos professores e professoras, de abertura ao diálogo e aos diferentes pensamentos, processos investigativos e intuitivos, com o propósito de legitimar a pesquisa como chave motriz para avanços

<sup>7</sup> No período anterior à Base Nacional Comum Curricular (ordem normativa), as redes de ensino se orientavam pelos Parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs).



na flexibilização curricular seja nos conteúdos, estratégias, espaços e tempos nos ambientes escolares.

As decisões educacionais precisam, podem e devem ocupar como palco principal a participação, a elaboração, a discussão, a implementação e a avaliação das políticas por educadores e não por mercadores e negociantes. Os países comprometidos com a educação como pilar do desenvolvimento humano, preservam robusto compromisso com a formação, estruturas adequadas, respeito aos profissionais, elaboração, adequação, flexibilização e ajustes, quando necessários, no coração da formação escolar - o Currículo; contrário ao empenho em construir manuais para as ações educativas.

A questão de um currículo nacional exige esforço e engajamento não apenas com as 'diferenças' - supostamente atendidas com a proposta dos itinerários do ensino médio da BNCC -, reflexão e ponderação sobre os projetos pedagógicos já existentes, com as diferentes camadas sociais, cujos acessos à cultura e informação são distintos, assim como as múltiplas origens e experiências dos educadores e dos estudantes, entre outros fatores.

Neste cenário, cabe a crítica aos PCN (1998) que estabeleceram, mesmo não apontado no documento como objetivo original, um padrão no currículo escolar num país de profundas disparidades sociais, econômicas, étnicas e culturais. Cabe afirmar que as orientações da BNCC (2017) também não se debruçam sobre as necessidades regionais, locais, nem dos estudantes, particularmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental; e, agora, mais aprofundados em desigualdade no Ensino Médio com os itinerários formativos e parte da carga horária vinculada à Educação a Distância.

Para além dos conteúdos é imprescindível trazer para o debate a questão do real acesso aos materiais, às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), à alfabetização adequada e plural, à leitura, ao conhecimento de mundo na valorização da própria identidade, a apropriada estrutura física das salas de aula e demais espaços da escola, bem como da formação, carreira e as condições para o exercício profissional, como as jornadas e remuneração dos professores e professoras.

O ensejado consenso sobre o tema curricular aponta-se como uma incógnita, pois isso implica em atitude, posicionamento, decisão política e condução nacional da autêntica democracia dos processos de ensino e caminhos de aprendizagem; elementos fundamentais, mas pouco contemplados no cenário atual da educação brasileira; quiçá, por enquanto.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 13.415 de 2017. Altera a LDBEN e regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE, 2014-2024. Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/1961. Brasília: Congresso Nacional, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692/1971. Brasília: Congresso Nacional, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino



médio. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13868:relatorios-programa-curriculo-em-movimento&catid=195:seb-educacaobasica&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13868:relatorios-programa-curriculo-em-movimento&catid=195:seb-educacaobasica&Itemid=936). Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educar é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

MACEDO, Elizabeth. "A Base é a Base". E o currículo o que é?. In: AGUIAR, Márcia Angela da S. DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed: 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. Petrópolis. In: SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. Guia prático da política educacional do Brasil: ações, planos, programas e impactos. São Paulo: Cengage, 2011.