

# **A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Adriana Martins de Oliveira – UFAC  
[adriana.oliveira@ufac.br](mailto:adriana.oliveira@ufac.br)

Francisca do Nascimento Pereira Filha – UFAC  
[francisca.filha@ufac.br](mailto:francisca.filha@ufac.br)

Maria das Graças da Silva Reis – UFAC  
[maria.reis@ufac.br](mailto:maria.reis@ufac.br)

## **INTRODUÇÃO**

Estudos de políticas curriculares requerem a necessidade de uma conceituação de currículo e de uma postura metodológica que seja capaz de nos fazer reconhecer o que está visível e o que está ocultado neste currículo, identificando o que este esconde e com quais intenções. Assim, a compreensão de que alguns conhecimentos são visibilizados e outros não, torna-se condição *sine qua non* para a compreensão de que uma política curricular se configura também como uma política de Estado, haja vista que para além da regulação dos conteúdos que serão ensinados nas escolas, regula também como estes serão distribuídos para a sociedade.

Tratando-se de uma revisão bibliográfica, este estudo tem como objetivo conhecer as concepções teóricas e epistemológicas que alicerçam o projeto formativo de sociedade e de sujeitos das reformas curriculares da educação brasileira a partir dos anos 90 do século XX, com ênfase à atual Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), bem como a relação desta com a democratização desta etapa final da educação básica.

## **DESENVOLVIMENTO**

No Brasil, desde os anos 90 do século XX, as reformas curriculares vêm acontecendo paralelamente a um contexto global neoliberal, com vistas atender a um discurso economicista, pautado na formação de profissionais com base no

“modelo de competências”. Para Silva (2008), ao procurarem adequar a escola às mudanças de caráter econômico, apoiado em uma concepção de sujeito que secundariza a dimensão histórico-cultural da formação humana, esse modelo comporta “uma racionalidade de tipo instrumental que tem sedimentado práticas educativas que priorizam processos de adaptação do homem à sociedade” (SILVA, 2008, p. 20).

O discurso que origina este modelo de política curricular está atrelado aos organismos multilaterais, obedecendo à lógica do Estado-regulador, que tem seu *modus operandi* semelhante à lógica fabril. Esta passa a permear o cenário educacional brasileiro a partir da Conferência de Jomtien, na Tailândia, denominada Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990. Neste evento, faz-se um levantamento dos países com os piores índices educacionais e se elabora o documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, que inclui as abordagens relacionadas às necessidades básicas da aprendizagem para esses países, dentre eles o Brasil.

A partir desta declaração o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1998) foram formulados, como estratégias de “resolução” dos problemas da educação básica, uma vez que o Brasil passaria a receber financiamento dos organismos multilaterais para seus investimentos educacionais, com a prerrogativa de apresentar melhores resultados nas avaliações da aprendizagem em larga escala. Para isso, o “Banco Mundial propõe uma política educacional descentralizada, bem como uma maior eficiência nos gastos e maior articulação com o setor privado na oferta da educação” (SHIROMA, 2011, p. 62).

Em um movimento contrário a esta política, em 2010, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a educação básica, avançando no sentido de uma ideia de educação básica como conjunto orgânico, sequencial e articulado de ensino (MACEDO, 2014). Em 2011, passa-se a falar em “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, sendo disponibilizado pelo MEC no ano de 2014 novos PCN’s, em substituição aos anteriores.

De caráter público, com a participação democrática de professores da educação básica, professores universitário e estudantes em seu processo de elaboração, este documento acaba sendo esquecido, quando Manoel Palácios - defensor das avaliações em larga escala e contrário ao caráter deste documento - assume a Secretaria de Educação do MEC e constrói um outro, que passa a ser estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). De 2015 a 2016. Este documento passa por uma consulta pública, mas em 2016, no período de transição para o governo Michel Temer, resgata-se o discurso de uma base nacional comum pautada no modelo de competências, retrocedendo ao modelo curricular com base em “competências e habilidades” dos anos 1990.

Diante deste cenário, em dezembro de 2018, após sancionada a Lei 13.415/17 a reforma o Ensino Médio (EM) é homologada a BNCC/EM, sendo inserida no PNE (2014-2024) como estratégia para que a meta de universalização<sup>1</sup> fosse cumprida. Assim, a BNCC/EM passa a ser anunciada pelo governo federal como medida relevante para o processo de democratização desta etapa final da escolarização básica, sob o discurso de garantia de direito à uma educação de qualidade para todos os estudantes do país, haja vista que os mesmos conhecimentos seriam ensinados a todos indistintamente. Nesta perspectiva, mesmo se constituindo de um texto normativo/prescritivo de orientação para a produção dos currículos de todos os estados brasileiros, sua elaboração adquire grande centralidade em detrimento das outras 20 metas e estratégias do PNE (2014-2024), pelo CNE.

A partir deste contexto, estudiosos das políticas curriculares passam a analisar o texto da BNCC/EM de forma mais crítica acerca do que seria uma educação de *qualidade* na perspectiva deste documento e das concepções teóricas e epistemológicas que alicerçam seu projeto formativo. Tais estudos, relacionados com a garantia do direito aos jovens brasileiros de terem acesso a uma formação de nível médio de *qualidade*, salientam a importância do direito à educação escolar para além das exigências da sociedade moderna ligada aos

---

<sup>1</sup> Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2024, a taxa líquida de matrícula no EM para 85%.

processos de inserção no mundo do trabalho e fortemente relacionados aos valores atribuídos à cidadania política e social (CURY, 2002).

## CONCLUSÃO

A imposição de um currículo comum em escolas distintas como sendo necessário para que as escolas cheguem no mesmo padrão de qualidade, se apresenta como uma grande falácia. Prescrever um currículo único para escolas nas mais diferentes condições estruturais, servirá apenas ou para a manutenção ou para o acirramento das desigualdades educacionais. Assim, a existência de uma BNCC só faria sentido se todas as escolas tivessem nas mesmas condições de partida, ou seja, as mesmas condições estruturais - professores com a mesma formação, condições de trabalho, salário, dentre outros - e sendo um documento produzido com a participação da comunidade escolar como um todo e não apenas pelo Estado.

Desta forma, a partir dos estudos elencados, depreende-se que uma das razões para a criação desta BNCC/EM foi a grande preocupação com as avaliações em larga escala, dentre elas o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (Pisa) , que se constitui não como um indicador educacional, mas econômico de forma que as razões para sua elaboração ultrapassam as questões puramente pedagógicas, abrangendo todo o cenário da agenda econômica mundial em que a educação passa a ser vista como um simples artigo da economia. Neste cenário, estas políticas curriculares se configuram como instrumentos de regulação e distribuição do conhecimento escolar que acaba reduzindo esses conhecimentos a uma lógica instrumental perversa de adaptação do indivíduo ao *status quo*, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilida. Sobre a Possibilidade e a Necessidade Curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, v. 12, p. 1464–1479, 2014.
- CURY, Carlos. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença.

**Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245–262, 2002.

FERREIRA, Windyz B. O conceito de diversidade na BNCC – Relações de poder e interesses ocultos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, p. 1530–1555, 2014.

PERONI, Vera. M. V.; CAETANO, M<sup>a</sup> Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 337–352, 2015.

SHIROMA, Eneida. **Política Educacional**. 3<sup>a</sup> ed. Dpea, 2011.

SILVA, Monica. R. **Currículo e Competências a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica. R. **Competências: a pedagogia do “novo ensino médio”**, PUC/SP, 2003.