



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381 <https://doi.org/10.33871/23594381.2020.18.3.35-52>

A BNCC em evidência: aproximações do currículo com a proposta de Tyler e a pedagogia das competências

Maridelma Laperuta Martins, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP, Professora adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná no curso de Graduação em Letras da UNIOESTE e no Programa de Pós-Graduação em Ensino, chomsky1928@yahoo.com.br
Polyana Zwirtes, Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Professora de LEM - Inglês e Língua Portuguesa pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná SEED/PR, poly.zwirtes@gmail.com

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular, ou BNCC, tornou-se o currículo oficial e obrigatório no Brasil. Afim de compreendê-la, o trabalho objetivou analisá-la verificando aproximações com as teorias curriculares de Tyler e debater a proposta da Pedagogia das Competências. A pesquisa tem cunho qualitativo, pois se preocupa com a compreensão do documento, e os procedimentos compreendem a análise de conteúdo documental, pois se adequa ao objeto analisado. Constatando as aproximações com a proposta de Tyler, observou-se que a BNCC está voltada para a melhoria das avaliações em larga escala, para o eficientismo e o atendimento aos interesses do mercado. Quando à Pedagogia das Competências, ressaltou-se a formação para o mercado de trabalho, para a manutenção do status quo e para a aceitação das condições de vida e trabalho dos indivíduos.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Currículo, Pedagogia das Competências, Tyler.

BNCC in evidence: Approximations of the curriculum with Tyler's proposal and the Pedagogy of Skills

Abstract: The National Common Curricular Base, or BNCC, has become the official and mandatory curriculum in Brazil. In order to understand it, the work aimed to analyze it verifying similarities with Tyler's curricular theories and to debate the proposal of Pedagogy of Competences. The research has a qualitative nature, because it is concerned with the understanding of the document, and the procedures include the analysis of documentary content, as it suits the analyzed object. Noting the approximations with Tyler's proposal, it was observed that the BNCC is focused on improving evaluations on a large scale, for efficiency and meeting market interests. Regarding the Pedagogy of Competences, training for the labor market was emphasized, for maintaining the status quo and for accepting the living and working conditions of individuals.

Key words: Common Base National Curriculum, Curriculum, Pedagogy of Competences, Tyler.

Submissão: 2020-01-25. **Aprovação:** 2020-08-19. **Publicação:** 2020-10-27.

Primeiras considerações

A BNCC é um documento de caráter normativo e norteador para o currículo da educação básica em todo o território brasileiro e cumpre a atribuição do Ministério da Educação (MEC) de encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7).

Sua construção ocorreu de forma gradativa e, com isso, suas alterações foram várias ao longo do processo. As etapas de ensino foram divididas. Logo, sua homologação e publicação ocorreram em dois momentos distintos: em dezembro 2017, homologou-se a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em dezembro de 2018, a versão que incluiu a etapa do Ensino Médio.

A partir da divulgação midiática promovida por entidades públicas e privadas interessadas em sua criação, a BNCC tem se apresentado como o marco de uma transformação curricular e educacional em todo o território brasileiro.

O pensamento induzido, através das propagandas, anúncios de internet e discursos, é que a nova proposta curricular implementada pela BNCC proporcionará uma educação igualitária a todos os brasileiros, pois todos os alunos estudarão os mesmos conteúdos.

E decorrente deste pensamento é que o presente artigo busca discutir o currículo proposto pela BNCC. Para tal faremos uma correlação da teoria curricular de Tyler e as propostas da BNCC, bem como uma análise crítica da Pedagogia das Competências que subjaz o novo currículo.

O currículo escolar

O currículo desempenha papel primordial em qualquer sistema educacional. É por meio dele que a estrutura organizacional do modelo de educação se dá. Não é fácil delimitar ou conceituar o que é currículo e o que ele abrange, devido às várias interferências e à sua híbrida construção.

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de

experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar cabo um processo educativo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Currículo envolve além de uma proposta de conteúdos, como assinala MOREIRA (2000, p. 75): “Da restrita visão de currículo como lista de disciplinas, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional. Ou seja, o currículo torna-se tudo ou quase tudo”.

Desde a primeira aparição do termo currículo, nos registros da Universidade de Glasgow em 1633, o currículo se referia a uma organização das experiências escolares de sujeitos agrupados, já associava princípios de globalidade estrutural e de sequência ou plano de aprendizagem (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20).

No entanto, mais que sua concepção, a principal questão a se observar em um currículo é: qual conhecimento será ensinado?”, pois é desta questão central que as diferentes teorias de currículo se apresentam, recorrendo de maneiras distintas a questões da natureza humana, da natureza da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade (SILVA, 2001).

Segundo SILVA (2001), uma segunda pergunta central, que não pode ser desvinculada da primeira, refere-se aos estudantes, em especial: “o que eles devem ser ou tornar-se?”. Afinal um currículo é elaborado para moldar e modificar pessoas para um propósito.

Assim, currículo vai além de uma lista de conteúdo a ser ensinado, ele tende a perpetuar suas teorias subjacentes e a reproduzir nas pessoas a manutenção de seus interesses. A escolha de determinado conteúdo ou método implica na retirada de outros, e isso gera consequências políticas, sociais, identitárias. Currículo é identidade, é política, é sociedade, é poder, afinal “destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2001, p. 16).

Dada tamanha influência do currículo, seus estudos não são inéditos. Tem seu ponto de partida na década de 20, nos Estados Unidos, com Bobbitt, num período marcado pela industrialização, imigração e ampliação escolar, o que resulta num currículo escolar debatido e construído por administradores (MALANCHEN, 2014). Chamado de efficientismo, a organização curricular proposta nessa época, resume-se à busca pelo currículo científico, associado à administração escolar, baseado em conceitos como eficiência, eficácia e economia (LOPES; MACEDO, 2011). Assim como em uma empresa, Bobbitt defendia que a educação deveria ter objetivos claros a serem atingidos, métodos

precisos para alcançá-los e ferramentas de mensuração. Um modelo voltado para a economia e a formação de mão-de-obra especializada e nada questionadora (SILVA, 2001).

No Brasil, as primeiras preocupações com o currículo também datam da década de 20. E, até a década de 80, essa área de estudo foi marcada pelas teorizações americanas. A transferência se dava por meio de um acordo bilateral entre os dois governos (norte americano e brasileiro) com o programa de ajuda à América Latina (LOPES; MACEDO, 2010).

Nesse período, os estudos sobre currículo abordavam com neutralidade e tratavam como princípio a formação do sujeito trabalhador de forma especializada, ou seja, “o currículo seria somente uma questão de organização e racionalização, uma questão puramente técnica” (MALANCHEN, 2014, p. 62).

A partir dessa visão e interpretação dos currículos, o *status quo* permaneceria sem alterações, as formas dominantes de conhecimento não seriam questionadas. O currículo responsabilizar-se-ia pela manutenção dessa forma de organização já existente de modo natural, sem que isso fosse notado ou levado em consideração.

Em 1949, a abordagem eclética de Ralph Tyler articula abordagens técnicas e pensamento progressivista que se impõem por mais de 20 anos no Brasil e nos Estados Unidos. Seu modelo é um procedimento linear dividido em quatro etapas: i. definir os objetivos de ensino; ii. selecionar e criar experiências de aprendizagem apropriadas; iii. organizar as experiências de modo a garantir eficiência ao processo; iv. avaliar o currículo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

É com o modelo curricular de Tyler que o vínculo entre currículo e avaliação se estabelecem, propondo que a eficiência do currículo seja testada a partir da avaliação do rendimento dos alunos. Devido sua grande influência nos modelos de currículo construídos, não só no Brasil, mas em todo o ocidente, suas contribuições serão retomadas a frente.

Só em meados de 1970, o estudo sobre o currículo começa a ser estudado a partir de teorias críticas, o que gera mudanças no modo de ver e estudar currículo, pois, como salienta SILVA (2001, p. 30), “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”.

O sistema educacional passa a ser compreendido como uma das ferramentas de manutenção, conservação e preservação das diferentes classes e modos de organização do trabalho. O currículo é visto como um dos instrumentos de dominação ideológica. A ideia de que o currículo atua naturalmente na perpetuação do sistema existente deixa de ser aceita, e passa a ser questionada. Não apenas com inquietações ou críticas, mas com a crença de que o currículo e a educação atuem como ferramentas de quebra de ciclos, ou de desconstrução de um modelo de organização social pré-existente.

As teorias do currículo consideradas críticas preocupavam-se com questões como: a desigualdade e a justiça social, e com o papel reprodutor da escola e que afirmavam, estar afinada aos interesses dos grupos dominantes. Desse modo, os autores, estavam preocupados em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise crítica, o que efetivamente o currículo colocava em prática (MALANCHEN, 2014, p. 67).

O currículo passa a ser visto sob novas perspectivas e, como consequência, diferentes autores passam a apontar nele uma transmissão cultural da classe dominante. Ou seja, a reprodução de uma cultura sobre outra, fazendo com que a classe dominada não tenha espaço nos currículos, acarretando, assim, seu apagamento.

Althusser, em 1970, com seu ensaio “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado”, afirma que a permanência da sociedade capitalista e da injusta divisão do trabalho depende da reprodução de seus componentes ideológicos. E a escola, assim como a religião, a família e a mídia, desempenham a responsabilidade de garantir a permanência do *status quo* através da repreensão ou ideologia. A escola torna-se o aparelho central, por atingir quase a totalidade da população por um longo período de tempo.

A escola e o currículo contribuem para essa permanência à medida que reproduzem no seu funcionamento as relações sociais de um local de trabalho e ao transmitirem, pelos conteúdos, esses arranjos sociais como naturais, neutros e até desejáveis.

Para Bourdieu e Passeron, há um agravante: a cultura dominante toma posição de destaque por imposição, força e obrigatoriedade, mas se mostra como natural. Ou seja, há a imposição cultural simultaneamente à ocultação desta imposição, fenômeno esse chamado por eles de “dupla violência”.

É o que acontece com o novo currículo imposto. Na contramão do que se espera, a BNCC trata da preparação do estudante para a vida adulta, traz “as demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2018, p. 5). Em outros termos, traz para o estudante as capacidades de “ser mão-de-obra” e não de romper com a organização

desigual e injusta que se vive. Utiliza de discursos para colocar a cargo do estudante uma culpabilidade que não lhe cabe, a de ser responsável por seu futuro, suas oportunidades. Prova disso é a propaganda citada na introdução deste texto, em que alunos (supostamente) em condições iguais de educação terão as mesmas oportunidades ou quando a BNCC “propõe [...] o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 15).

Não obstante, o currículo escolar vem expresso na linguagem dominante, é transmitido na linguagem dominante, favorecendo crianças da classe dominante por conviverem com situação de comunicação semelhante a vida toda. Consequentemente, as crianças que por ventura não pertencem a esse meio são desprestigiadas, além de terem acesso dificultado às informações. Por conseguinte, crianças da classe dominante são bem-sucedidas na escola e alcançam níveis superiores de educação, reforçando a permanência do *status quo*. Assim, a reprodução cultural se assemelha a reprodução econômica: o capital cultural distribuído de modo desigual favorece aqueles que o possuem, perpetuando a desigualdade desta distribuição (LOPES E MACEDO, 2011, p. 28).

Outros teóricos de educação e currículo também influenciaram o campo, como Michael Apple, Giroux, Freire, Saviani. Mas um dos objetivos aqui é verificar as aproximações do currículo proposto por Tyler e a BNCC, voltemos nossos esforços a este teórico.

O currículo de Tyler e a BNCC

O planejamento curricular e a concepção de currículo se misturam ainda hoje. As teorias de currículo expostas até agora são de proposições de modelos e métodos de planejar currículo. E no Brasil, até os anos de 1980, as propostas curriculares são elaboradas segundo o modelo de elaboração de Tyler. E na atual proposta curricular, na BNCC, também podemos encontrar vários pontos em comum.

O currículo proposto por Tyler é centrado na racionalidade, na eficiência. Baseia-se na definição de metas e objetivos e de formas de verificação de sua execução, ou seja, das avaliações do currículo.

Sua obra central é de 1949, quando a preocupação não se dá nas formas de organização das disciplinas, na quantidade de anos escolares ou na retenção de alunos. Ela planeja

blocos temporais maiores, não fragmentados. Tyler concebe os princípios do currículo como a organização das experiências. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 45)

Quem elabora o currículo, segundo Tyler, deve centrar-se em dois pontos, primeiro partir da realidade para qual o currículo está sendo elaborado e, segundo, a partir das respostas de especialistas de áreas que os conhecimentos são necessários, mas que não iriam especializar os alunos. Ou seja, o currículo deve ser pensando para qual realidade será planejado, ora centrado na realidade do aluno, ora centrado na realidade social a que ele irá adentrar.

Além de tratar os objetivos do currículo como preparatórios para formação da vida adulta e contemporânea, Tyler apresenta a necessidade de dois filtros: o filtro psicológico (adequação às capacidades das crianças) e o filtro filosófico (valores que devem ser perpetuados). Para os críticos, o filtro filosófico apenas perpetuaria a má distribuição e a diferenciação de classes, sem consciência ou perspectiva de mudança.

Observamos aqui pontos comuns com a proposta da BNCC: o primeiro deles é a busca por uma racionalidade e o efficientismo. As dez competências para a Educação Básica, colocadas como centrais para todas as disciplinas, transparecem esse modelo de pensar o currículo. Ao propor que os estudantes devem “apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 9), o documento propõe que o sujeito esteja habilitado para o mercado de trabalho, dentro das suas limitações e possibilidades. Ou seja, é necessário que o aluno reconheça o mundo do trabalho tal como está colocado, sem possibilidades de mudança e, a partir de experiências, reconheça-se e reconheça a posição que ocupa nesse modo de organização, de maneira passiva.

Outro ponto em comum são os filtros propostos por Tyler. Como assinalado acima, o aluno deve reconhecer-se e adequar-se as suas capacidades, supostamente limitadas – filtro psicológico. E os valores devem ser perpetuados – filtro filosófico – pois uma das competências a ser desenvolvida trata do “agir pessoal e coletivamente [...] tomando decisões com base em princípios éticos [...]” (BRASIL, 2018, p. 10). Tal afirmação nos traz a memória o projeto de lei “Escola sem Partido”, proposto por deputados ligados a uma bancada conservadora, que declara como negativa e doutrinação ideológica toda e

qualquer forma de educação que trate da emancipação e do rompimento com o sistema excludente e desigual que vivemos.

Para Tyler, a formulação dos objetivos também merece destaque: devem preocupar-se com a mudança que se espera no aluno e não com as ações do professor. O aluno deve aprender pela experiência de aprendizagem. O docente deve controlar o ambiente e criar situações estimulantes às quais os alunos devem reagir. O aluno deve ser conduzido a praticar o comportamento desejado em relação ao conteúdo e objetivo, deve sentir-se satisfeito, deve realizar experiências com sucesso e diversificadas; deve observar que cada experiência atinge diversos resultados/objetivos.

Para Tyler, enquanto a definição dos objetivos deve ser feita pelo especialista, a seleção e organização das experiências pode ser feita pelo professor. O autor mostra que a escola e o professor devem participar, também, uma vez que mesmo que os objetivos sejam pré-definidos os modos de organização, ordem e as aplicações das experiências de aprendizagem são inúmeras.

Temos aqui o terceiro elemento em comum: os objetivos do currículo organizado por especialistas. Como já mencionado na sessão anterior, dedicada aos percursos históricos e políticos que a BNCC percorreu, o documento foi elaborado previamente a partir de consultorias a *experts* na área do currículo e, só depois, levado para debate e apreciação de professores da educação básica através de estratégias de silenciamento. Além disso, a BNCC coloca a cargo das escolas e professores a responsabilidade de adequar as práticas e garantir que todos tenham condições de atingir os objetivos propostos pelo currículo, dando assim uma falsa autonomia as instituições escolares:

[...] as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (BRASIL, 2018, p. 30).

Voltando a teoria curricular de Tyler, ele pontua a necessidade da organização das experiências de modo horizontal e vertical. Para ele, a organização horizontal se dá através da integração entre as áreas, os mesmos objetivos e experiências tratados em diferentes áreas para que o aluno perceba uma unidade na aprendizagem. Já a organização vertical se dá pelo tempo, quando uma mesma experiência de aprendizagem é retomada em momentos diferentes ao longo da vida escolar sempre com um nível de dificuldade maior.

Assim seriam atingidos os princípios da continuidade, sequência e integração. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 48).

Temos, na BNCC, a organização das disciplinas ao longo dos anos escolares:

As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos considerando suas especificidades (BRASIL, 2018, p. 28).

Por fim, as considerações de Tyler culminam na avaliação destes currículos, feita por meio de testes aplicados aos alunos. Defende que a avaliação da eficácia da aprendizagem é a última etapa do planejamento curricular. Com uma avaliação guiada pelos objetivos e centrada no aluno, os testes propostos por Tyler não são simples, pois avaliações escritas não mensuram uma série de comportamentos e avaliações práticas são difíceis de serem aplicadas.

O ponto em comum mais claro e enfático das proposições de Tyler com a BNCC: a avaliação do currículo através de testes aplicados aos alunos. A avaliação, seja do currículo, da escola ou dos alunos, já é uma realidade no sistema educacional brasileiro, desde a implantação dos índices (IDEB, SAEB) e da apropriação de sistemas internacionais de avaliação, como o PISA.

Cabe reforçar que as avaliações do currículo, por meio da medição de aprendizagem dos alunos ou avaliações em larga escala, que se propõem atualmente, têm se mostrado um ponto desfavorável para o sistema educacional. Favorecem a meritocracia, o controle, a competição e redireciona os esforços dos profissionais da educação para a obtenção índices satisfatórios e até premiações, e não para os problemas latentes à educação (FERNANDES, 2015).

Assim é possível observar vários traços da organização de Tyler de currículo ainda nos dias e nas políticas curriculares atuais. Além da articulação vertical e horizontal apresentada por Tyler, a organização por objetivos, as experiências de aprendizagem e a avaliação do currículo a partir do rendimento dos alunos ainda se fazem presentes.

[...] as políticas curriculares envolvem a retomada de sentidos históricos, mas o subvertem na construção de novos sentidos. [...] há fragmentos de sentidos construídos pela elaboração tyleriana que se hibridizam com os outros sentidos na construção das políticas atuais voltadas para a competência e fortemente marcadas pela avaliação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 54-55).

Não significa que os mesmos preceitos de Tyler são utilizados para as atuais políticas curriculares brasileiras, mas que de um modo revisto e misturado a outras tendências, servem de apoio ao fazer da escola uma preparação para o mercado de trabalho (LOPES; MACEDO, 2011, p. 57).

O modelo de Tyler recebeu inúmeras críticas, mas nem todas de superação total do modelo proposto por ele. Eva Baker e James Popham defendiam uma reorganização dos objetivos. Propõem a noção de competência (ou domínio) que abrange um conjunto de comportamentos, chamados de habilidades. A valorização não se daria na avaliação de Tyler, mas em cada habilidade que visa somente à competência. Ou seja, as habilidades são etapas para o desenvolvimento curricular e à obtenção da competência. Com eles, a noção de competências enquanto um conjunto de comportamentos, denominados de habilidades, ganham notoriedade (LOPES E MACEDO, 2011).

E é a partir do conceito de competências que a Base Nacional Comum Curricular se estrutura, no tópico a seguir no dedicamos a esclarecer os princípios e os objetivos dessa linha pedagógica.

A BNCC e a Pedagogia das Competências

DUARTE (2010) aponta que a *Pedagogia das Competências* tem semelhanças com outras pedagogias, chamadas por ele de pedagogias negativas, pois o que melhor as define é a negação das formas clássicas de educação escolar.

Afirma que essa pedagogia trata a educação e o conhecimento como uma ferramenta útil para a resolução dos problemas do cotidiano. O aluno deve aprender fazendo. As crianças e os jovens, assim como os próprios professores, devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana.

[...] o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares. Ou melhor, são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana (DUARTE, 2010, p. 37).

Com isso, desconsidera a perspectiva de superação da sociedade capitalista, trata como uma demanda a perpetuação das diferenças sociais. Reproduz as desigualdades sociais e os preconceitos que naturalizam tais desigualdades.

Além disso, nega a perspectiva de totalidade, ou seja, permite afirmar que a realidade humana não é constituída por fragmentos que se unem por relações determinadas pela totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais. E é a partir dessa desconsideração da totalidade que um dos princípios centrais dessa pedagogia aparece, o relativismo.

Se o conhecimento valorizado pela escola é o conhecimento prático, cotidiano, o professor deixa de ser mediador do conhecimento e passa a ser um organizador de atividades. Mesmo quando as atividades exijam algum conhecimento científico, “o que articula o conhecimento é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana” (DUARTE, 2010, p. 38).

No Brasil, a noção de competência tem início com a Lei no. 9.394/96 – LDB. Segundo RAMOS (2006, p. 125-126) as duas principais mudanças estruturais trazidas pela LDB foram: i. a definição do ensino médio como parte final educação básica, sendo ele a consolidação da formação iniciada na educação infantil e no ensino fundamental; ii. a separação da educação profissional técnica da educação básica, caracterizada como complementar ao ensino médio.

Essa reforma curricular trouxe a transmissão de conteúdos disciplinares para as práticas pedagógicas, voltada para a construção de competências, uma vez que a educação escolar deveria, então, desenvolver nos alunos o exercício da cidadania e a inserção no mercado do trabalho.

Os representantes do Ministério da Educação, na época, argumentavam que o sistema educacional brasileiro fundamentar-se-ia em três pilares: i. educação geral de base científica e tecnológica que concilie humanismo e tecnologia, ou seja, o desenvolvimento pessoal organiza os componentes curriculares, segundo a lógica interdisciplinar; ii. preparação para uma possível continuidade dos estudos com a promoção de uma educação básica para tal; iii. educação profissional para a formação do trabalhador, para uma atividade profissional.

Tem-se, então, a publicação do Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação no. 15/98 que trata as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Nesse parecer, há uma compreensão da sociedade e suas relações com o contemporâneo, recorrendo a modelos de países de primeiro mundo, nos quais “a formação básica para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a

produção, com o propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho” (RAMOS, 2006, p. 129).

Ainda, segundo a análise de RAMOS (2006), a educação começa a ser marcada por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade, pois não se tem certeza da contemporaneidade. Daí a justificativa do humanismo relacionado às tecnologias e à ciência.

É colocado a cargo da educação o desenvolvimento de uma sensibilidade que oriente valores que respondam às exigências desse tempo contemporâneo, além de formar para a busca de realização de projetos próprios de vida com uma visão realista, embasado nas capacidades próprias do sujeito e dos recursos que o meio lhe oferece.

Os fundamentos pedagógicos da BNCC, sintetizados em duas páginas, os textos de apresentação e introdução do documento, estão claramente voltados para a *Pedagogia das Competências*.

Na BNCC, *competência* é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8, grifo do documento).

O documento justifica essa “escolha” na LDB, mas principalmente por este ser o enfoque adotado nas avaliações internacionais (OCDE, PISA, UNESCO, LLCE). Tanto o é que até mesmo na organização das disciplinas, as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos são organizadas de acordo com um modelo alfanumérico também adotado por essas organizações. Nota-se que a preocupação do documento ultrapassa as necessidades de superar os problemas da educação brasileira, mas preocupa-se em atender às exigências de organizações internacionais.

Características de reconhecimento e aceitação das posições que cada sujeito ocupa no mundo do trabalho, a partir de uma contemporaneidade incerta, também são colocadas nas competências a serem desenvolvidas pelos estudantes: “[...] entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida [...]” (BRASIL, 2018, p. 9)

A educação brasileira, a partir da Pedagogia das Competências, prevê a formação de mão-de-obra que se identifica na posição que ocupa dentro do mercado de trabalho e se adapta a ela, para assim permanecer. O jovem é *habilitado* a desenvolver atividades e

ingressar na atividade profissional. Percebe-se que o mundo escolar está estritamente atrelado ao mundo do trabalho.

A proposta pedagógica das instituições deve tomar como contexto o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, considerando-se: a) os processos produtivos de bens, servidões e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia a dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional e b) a relação entre teoria e prática, entendendo como a prática, o processo produtivo, e como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos (RAMOS, 2006, p. 135-136).

A BNCC traz uma lista de competências a serem desenvolvidas nos alunos em cada etapa de ensino (com exceção da Educação Infantil), em cada área do conhecimento e em cada disciplina. Ao todo são 16 listas de competências no documento.

A primeira delas compreende “Competências gerais da Educação Básica” (anexo II) como norteadoras de todo o sistema educacional. Segundo o próprio documento as dez competências gerais da Educação Básica buscam “assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 25). Analisemos a primeira delas:

1. *Valorizar e utilizar* os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para *entender e explicar* a realidade, continuar aprendendo e *colaborar* para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 9, grifos nossos).

A primeira competência remete a compreensão da sociedade e das mais diferentes formas de conhecimento, transmite, em primeira leitura uma proposta de construção de uma sociedade melhor, justa, democrática e inclusiva. No entanto, observando as escolhas lexicais, em especial os verbos empregados no trecho observamos: *valorizar, utilizar, entender, explicar e colaborar*. Todas ações que remetem a uma aceitação da sociedade tal qual está. Não são empregados verbos que remetem ou permitem a busca por uma mudança ou transformação. Ou seja, os estudantes podem compreender as relações sociais existentes, as disparidades e as desigualdades no que tange o acesso a bens materiais e culturais e deve colaborar para a promoção deste mesmo modelo de sociedade, pois precisa também compreender que não há possibilidades de mudança ou emancipação.

Outros trechos dentro das dez competências remontam, de maneira tênue, a ideia de uma aceitação pacífica da realidade a que o sujeito se insere e a construção de um projeto de vida a partir de suas possibilidades, como na competência 6: “[...] apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo

do trabalho e fazer *escolhas alinhadas* ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida [...]” e na competência 8: “Conhecer-se, apreciar-se [...] e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”. (BRASIL, 2018, p. 8-9, grifo nosso).

O documento afirma que uma das habilidades que o jovem deve desenvolver é “entender as relações próprias do mundo do trabalho” e não entender para transformá-la ou repensá-la, mas para “fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania”. Mais uma vez o estudante é submetido a não possibilidade de rompimento com as relações de poder e de trabalho que existem na sociedade, as propostas de educação não estão preparando cidadãos que busquem uma sociedade emancipada, crítica e igualitária, mas uma sociedade assujeitada, que compreende e aceita suas posições sociais. Atrás de um discurso favorável a formação cidadã, o discurso da BNCC se apresenta mais interessado em preparar indivíduos resilientes para o mundo neoliberal (TÍLIO, 2019, 15).

Outro ponto a se observar é que os princípios presentes já no Parecer de 1998 – para a criação das DCE – seguem orientações dadas pela UNESCO no relatório Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esse parecer apresenta quatro grandes necessidades para a educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*.

Essas mesmas necessidades se mantêm na BNCC: *aprender a aprender, ter autonomia para tomar decisões e conviver e aprender com as diferenças e as diversidades*:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural [...] requer o desenvolvimento de competências para *aprender a aprender*, saber lidar com as informações cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, *ter autonomia para tomar decisões*, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, *conviver e aprender com as diferenças e as diversidades* (BRASIL, 2018, p. 14, grifo nosso).

RAMOS (2006) aponta no Parecer esses quatro pontos, extraídos da UNESCO, organizados como *estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade*, e que atualmente também podem ser encontrados na BNCC.

A estética da sensibilidade pode ser compreendida como o “aprender a conhecer” e “aprender a fazer” no Parecer e o “aprender a aprender” na BNCC. Pois o estímulo à criatividade, ao espírito inventivo, à afetividade, ao fazer bem feito, ao gosto pelo belo, facilita a constituição de identidades capazes de lidar com a inquietação, de conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.

Já a política da igualdade, relativa ao “aprender a conviver” no Parecer e ao “aprender com as diferenças e as diversidades” na BNCC, tem como prioridade os direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres cidadãos, propiciando condutas participativas, solidárias, de respeito e com senso de responsabilidade pelo outro e pelo público.

Por fim, a ética da identidade, que se refere ao princípio do “aprender a ser” no Parecer e ao “ter autonomia para tomar decisões” na BNCC, atua na percepção da própria identidade e do reconhecimento do outro para a promoção de uma autonomia, ou melhor, da identidade autônoma, condição indispensável para a construção e realização de um projeto próprio de vida.

O mundo pós-industrial e o mercado de trabalho apreciam tais competências e influenciam no modo de educar ao introduzir o humanismo e a subjetividade; permitem integrar a formação para o trabalho a um projeto de desenvolvimento da pessoa humana. E é por isso que a Pedagogia das Competências ganha grande adesão, tanto da gestão educacional quanto da gestão empresarial, pela justificativa da eficiência. (PEÇANHA, 2014, p. 292).

Ao mesmo tempo em que a educação e o trabalho dizem atuar para uma formação humana, subjetiva e que promove o exercício da cidadania, é atribuído aos jovens e adultos a responsabilidade de seus próprios projetos de vida. Como se não existisse um outro viés ou outra forma de interpretar o mundo.

Há uma negação das diferenças sociais e de classe, das disparidades ao acesso de bens materiais e culturais, de contestação do que já está instituído. Não há a possibilidade de construção de projetos coletivos emancipadores. O ensino se monta para a formação de competências individuais. E cada indivíduo é responsável por seu projeto, devendo compreender o meio e a posição social que ocupa e adaptar-se a eles.

É incontestável que a proposta de formação básica prevê a compreensão dos princípios científico-tecnológicos, sociais e históricos que organizam as relações modernas, pós-industriais, com vistas à formação de um sujeito tecnicamente competente para o trabalho. Porém, essa mesma perspectiva educativa limita algumas possibilidades emancipatórias da classe trabalhadora. Por trazer um caráter de compreensão pacífica da realidade material e social. O indivíduo deve compreender as relações sociais e econômicas para adaptar-se sem contestar ou recriar novas relações de sociabilidade, produção ou cultural.

A partir dessas observações, da compreensão de trabalho e de formação para o trabalho, é possível, também, compreender a visão de cidadania. A cidadania não é um valor universal, mas uma cidadania possível, que diante da instabilidade social, deve ser “conquistada de acordo com os alcances dos próprios projetos individuais e segundo os valores que permitam uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos” (RAMOS, 2006, p. 140).

O modelo de educação a partir de competências retira o comprometimento com uma educação crítica, emancipatória e configura a escola enquanto centralizadora e autoritária, orientada pelas imposições externas; contraria a proposta de uma escola autônoma que organiza o trabalho pedagógico a partir do protagonismo da comunidade escolar e das suas necessidades e particularidades, “[...] educar para as competências determinadas pelo capital é promover a subsunção humana ao capital pelas vias da educação.” (PEÇANHA, 2014, p. 295).

No currículo proposto pela BNCC o “ser competente” envolve um sujeito que resolve problemas de um mundo já pronto, já dado, sem pressupor qualquer ação de problematização. O sujeito que adquire a competência assume uma posição passiva: “competência é a propriedade de a pessoa agir resolvendo problemas propostos por outras pessoas, para que tudo à sua volta continue da mesma forma” (GERHARDT, 2019, p. 97).

Por isso, RAMOS (2011) aponta que é preciso que a noção de competência, já apropriada pela sociedade brasileira acriticamente, ainda passe pela análise crítica de educadores e de todos os demais intelectuais ligados a classe trabalhadora. Pois faz-se necessário colocar a noção de competência sobre o crivo de outras ideologias e assim reconstruir seus sentidos em conformidade com as situações reais brasileiras de forma a potencializar os sujeitos a transformar a realidade, não apenas adaptar-se a ela.

Considerações finais

Depois de analisados os pontos comuns entre a teoria curricular de Tyler encontrou-se que: como fundamentos pedagógicos, a BNCC apoia-se em teorias curriculares que se aproximam do eficientismo, que visam a criação de um currículo a partir de especialistas e limita aos professores a organização sequencial dos conteúdos; que promovem a avaliação em larga escala, acarretando em disparidades entre grupos e competições, reforçando a

meritocracia e permitindo a culpabilização de professores por eventuais fracassos escolares.

Ancorada, também, na Pedagogia das Competências como fundamentação pedagógica para a organização do currículo, a BNCC busca a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, para a formação de mão-de-obra acrítica que se preocupa com a resolução de problemas simples do cotidiano, para a formulação de projetos de vida que façam o sujeito compreender e aceitar a posição que ocupa na sociedade, sem possibilidades de quebra dos ciclos ou emancipação.

Cabe, então, a nós pesquisadores da área e profissionais da educação tentar minimizar as consequências da BNCC, através de estudos e conscientização de professores da rede de educação básica, para que estes tenham ciência do teor do documento e possibilitem assim um replanejamento, mesmo que individual, das práticas docentes. Para que compreendam e reconheçam que há muito mais do que um conjunto de habilidades e competências, descritas como uma tentativa de regulação precária do processo de ensino.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 20/01/2019.
- DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Marcia. DUARTE, Newton. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações: Projetos de sociedade em disputa. In: **Revista Retratos da Escola**, vol. 9, n. 17. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Concepções de aprendizagem na BNCC: Bases ideológicas e efeitos no ensino de português. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes M. AMORIM, Marcel Alvaro de. (orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. (orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2014.

- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAY, V. M. (ED.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PEÇANHA, Valéria L. Pedagogia das competências: A nova diretriz da formação escolar na sociedade capitalista. In: **Anais da XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro**. Caxias, MA: HISTEDBR-MA / CESC, 2014.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeus da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- TÍLIO, Rogério. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes M. AMORIM, Marcel Alvaro de. (orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2019.