

## BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Joana Cândida Pinheiro Lima de Mello,  
Roberta Valéria Guedes de Lima,  
Jonathan Rosa Moreira

### Resumo

Este trabalho teve como questão central e norteadora do estudo, como estruturar estratégias metodológicas que garantam o protagonismo dos estudantes da Educação Básica, considerando que a BNCC está voltada para conteúdos e não para o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um artigo descritivo, desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa e os dados foram obtidos em análise bibliográfica. Foi levado em consideração os princípios norteadores que envolvem o ensino e a aprendizagem na educação básica, além de trazer uma discussão sobre a articulação da BNCC e as novas concepções do currículo e o consequente esvaziamento da escola.

**Palavras-chave:** 1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Concepções pedagógicas da Educação Básica. 3. Estratégias metodológicas. 4. Protagonismo estudantil.

### Abstract

*This work had as central and guiding question of the study, how to structure methodological strategies that guarantee the protagonism of the students of Basic Education, considering that the BNCC is focused on contents and not on the teaching and learning process. It is a descriptive article, developed through qualitative research and the data were obtained in bibliographic analysis. It has taken into account the guiding principles that involve teaching and learning in basic education, as well as a discussion about BNCC articulation and new conceptions of the curriculum and the consequent emptying of the school.*

**Keywords:** 1. National Curricular Common Base. 2. Pedagogical conceptions of Basic Education. 3. Methodological strategies. 4. Protagonism of the student

## Introdução

O presente artigo busca discutir o conceito de Currículo, sua relação com a Base Nacional Comum Curricular, o Projeto Político Pedagógico e as concepções pedagógicas que emanam desses documentos e inspiram metodologias que potencializam o estudante como protagonista de seu aprendizado. Neste sentido, apresentamos o Currículo como uma produção político discursiva, enquanto enunciação cultural, não apenas como algo normativo por onde são reproduzidos culturas, conteúdos, sujeitos e posturas, mas um artefato cultural que produz, reproduz e traduz sentidos continuamente (MACEDO, 2006; 2011; 2016; FRANGELLA, 2015), encharcado de uma perspectiva discursiva.

(...) ao referir-me a currículo como enunciação, assumo que currículo é movimento, diferimento, significação. Como produção político-discursiva, o currículo é terreno de luta política pela significação que mobilizam o eu e o outro, ou seja, processo dialógico onde os sentidos não são e nunca serão transparentes, são produzidos em meio à negociação, articulação. O que se produz ao produzir currículo não é uma visão ou outra, mas uma produção híbrida que já não é mais nem um nem outro, à medida que o eu e outro aí referenciados alusivamente não são inimigos em luta, mas adversários legítimos em disputa. Esse processo contingente é cultural, ato de enunciação cultural (FRANGELLA, 2015, p.7).

O Currículo como enunciação cultural também apresenta marcas indeléveis da normatização e das políticas curriculares, que constituem ações de controle e prescrição, tendo em vista a manutenção do poder hegemônico do Estado. Mesmo entendo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é o Currículo; mas sim um ponto de partida para que as redes de ensino pública e privada desenvolvam um percurso formativo para seus estudantes, não se pode negar que enquanto norma tem um efeito de influência e possível padronização do Currículo das escolas.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BNCC, 2017,p.1).

Neste sentido, é preciso destacar que a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem adquirir ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>)

A BNCC como norte para o Currículo, e seguindo os princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, tem sido defendida pelo Estado a partir do discurso da qualidade social da educação, respondendo a exigências constitucionais, a demandas políticas, culturais, sociais e de caráter emancipatório de populações que ainda não tem o direito as aprendizagens da educação básica e, também, a metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação - 2014-2024.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>).

Mas para entender a BNCC, é preciso resgatar seu percurso histórico de construção. Entre os anos de 1997 e 2000, segundo estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os Ensinos Fundamental e Médio, porém não traziam o detalhamento das aprendizagens e não tratavam a Educação Infantil. Somente mais tarde, por meio do Programa Currículo em Movimento, incluiu-se uma proposta para o desenvolvimento de um referencial para a Educação Infantil.

Assim, para atender o anseio de se ter conteúdos mínimos que atendessem a qualidade do oferecimento da educação básica, no primeiro semestre de 2015 foi criado pelo MEC um grupo de trabalho, constituído por membros de associações científicas, especialistas de cada área do conhecimento, profissionais de ensino de Universidades públicas e da sociedade civil, representantes do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e por representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA, PINA, MACHADO, LIMA, 2017).

Depois da definição dos profissionais que fariam parte da comissão de especialistas para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular, em junho de 2015, e do lançamento do Portal BNCC, em julho do mesmo ano, o texto preliminar da Base foi divulgado. Em setembro de 2015, abriu-se espaço para as contribuições do público. Inicialmente programado para receber *feedbacks* até o

dia 15 de dezembro, esse prazo acabou sendo prorrogado até 15 de março de 2016, quando a consulta pública da primeira versão foi concluída. Em maio de 2016, a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular foi publicada, dando início aos Seminários Estaduais realizados em todas as unidades da federação. Os 27 Seminários foram organizados e articulados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entre os meses de junho e agosto. O objetivo desses Seminários foi receber contribuições relevantes de alunos, professores, especialistas, coordenadores e instituições para melhorar ainda mais o documento (<https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular>).

Em setembro de 2016 o documento preliminar que sistematizou os Seminários realizados foi entregue ao Ministro da Educação, Mendonça Filho, porém o documento preliminar estava confuso e deixava várias questões com entendimentos dúbios. Diante desse contexto, o MEC anunciou que a Base Nacional Comum Curricular seria separada em duas partes, uma referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e a outra relativa ao Ensino Médio. Posteriormente, foi comunicado pela Casa Civil a Lei do Ensino Médio demarcando assim, uma lacuna temporal entre a BNCC do infantil e do fundamental para a BNCC do ensino médio.

No dia 6 de abril de 2017 o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE) da BNCC. O CNE promoveu 5 audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade tendo como objetivo que a base fosse homologada de forma democrática e participativa (MARSIGLIA, PINA, MACHADO, LIMA, 2017).

O resultado alcançado foi considerado, principalmente pelo governo e seus autores, um grande avanço para a educação brasileira, por compreender um documento plural, contemporâneo, e estabelecer com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito.

Toda boa prática pedagógica se alicerça em pressupostos claros. Isto vale para a sala de aula, para a escola e para os sistemas de ensino. O conjunto de conceitos, diretrizes, parâmetros e valores que garantem a formação escolar, via currículo, articulam os conhecimentos e as unidades de propósitos. Os pressupostos incluídos em toda a legislação do ensino, nos vários níveis de atribuições definidos na Lei de Diretrizes e Bases para a União Federal, para os Estados, escolas, docentes e nas diretrizes curriculares de todos os segmentos estruturados da educação básica, estão presentes nas propostas pedagógicas das escolas, prevista no art. 12 da LDB (CARNEIRO, 2012). Essa cadeia de pressupostos marcantes presentes na educação básica pode ser desenhada através de um conjunto de seis concepções articuladas: pressupostos psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos, históricos e pedagógicos. Para atender a tais pressupostos é necessário um currículo que abarque eixos integradores e de forma transdisciplinar.

A partir do contexto anunciado, o presente artigo foi estruturado com o intuito de promover discussões a partir das seguintes seções: os princípios norteadores

que envolvem o ensino e a aprendizagem na educação básica; a articulação da BNCC e as novas concepções do currículo e o consequente esvaziamento da escola, daquilo que deveria ser sua finalidade principal: transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados na prática social humana e apresentar metodologias e estratégias possíveis para tornar o estudante o protagonista de seu aprendizado.

### **Concepções do currículo da educação básica no Brasil**

*Curriculum* é uma expressão latina significando pista ou circuito atlético – tinha ressonâncias similares com “ordem como sequência” e “ordem como estrutura” (HAMILTON, 1992, p. 10). Neste sentido, Sacristán (2000) frisa que o termo vem da palavra latina *currere*, referindo-se à carreira, um percurso a ser atingido. Enquanto a escolaridade é um caminho/decurso, o Currículo é considerado seu recheio, seu conteúdo e guia que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade. Ainda neste sentido, Currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os indivíduos aprendam ao longo de sua escolaridade, podendo ser agrupado em duas grandes vertentes: o currículo centrado no conhecimento e o currículo centrado no aluno. A concepção do currículo escolar centrado no conhecimento privilegia a apropriação do patrimônio científico cultural acumulado em lugar do avanço em direção a novas descobertas e fronteiras científicas. Sua didática é frontal, expositiva e fácil de observar e de aprender, motivo pelo qual ainda predomina em muitas salas de aula. A vertente centrada no aluno entende que o currículo escolar deve ser constituído do conhecimento reconstruído pelo aluno a partir de suas próprias referências culturais e individuais e difere significativamente no que diz respeito ao papel do professor e da escola (MELLO, 2014).

O Currículo educacional é o norte para a organização do trabalho pedagógico nos diferentes níveis da educação; maior do que um mero documento de cunho burocrático e obrigatório; têm sentidos, forças e significados. Lopes e Macedo (2011), destacam que os guias curriculares propostos pelas redes de ensino, o Currículo praticado em sala de aula, a grade curricular com disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos, são elementos que apresentam um aspecto comum e que tem sido chamado de Currículo: “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

O tratamento do Currículo, na contemporaneidade, pressupõe que se observe sua problemática a partir da reflexão sobre: *que* objetivo se pretende atingir, *o que* ensinar, *por que* ensinar, *para quem* são os objetivos, *quem possui* o melhor acesso às formas legítimas de conhecimento, *que processos* incidem e modificam as *decisões* até que se chegue à prática, *como se transmite* a cultura escolar, como os conteúdos podem ser interrelacionados, com quais recursos/materiais metodológicos, como *organizar* os *grupos* de trabalho, o *tempo* e o *espaço*, como saber o sucesso ou não e as *consequências* sobre esse *sucesso* da avaliação dominante, e de que maneira é possível *modificar* a *prática* escolar relacionada aos temas (SACRISTÁN, 2000).

Pensando sobre a questão curricular, faz-se necessário um breve resgate histórico sobre as reformas educacionais e popularização da educação básica. Veja, de 1930 e 1960, o Brasil passou por mudanças estruturais, transição caracterizada pela aceleração do modo capitalista de produção, o que ocasionou transformações no aparelho escolar, que incidiram diretamente sobre a construção de um sistema nacional de educação pública, marcada pela transição de um modelo econômico agrário-exportador para industrial-urbano.

A partir de 1932, a educação foi marcada por manifestações ideológicas da Igreja Católica e setores conservadores pretendendo manter a hegemonia que mantinham historicamente na condução da política nacional de educação e por setores liberais, progressistas e até mesmo de esquerda, aderindo ao ideário da Escola Nova, que propunham uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos de idade. Essa disputa ideológica atravessou décadas e reformas educacionais sem que o poder público brasileiro edificasse um sistema nacional de escolas públicas para todos.

Bittar e Bittar (2012) destacam que durante o período de 1930 a 1964, ocorreram várias reformas educacionais no Brasil sem que fosse resolvido o analfabetismo e a garantia de pelo menos quatro anos de escolaridade para todas as crianças. Somente após a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, chefiado por Francisco Campos, que implantou a Reforma de 1931, precedida por um pedido de Vargas aos educadores reunidos na IV Conferência da Associação Brasileira de Educação (ABE) para que fornecessem ao governo 'o sentido pedagógico da revolução'. A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, teve como diferencial a criação, pelo menos em lei, de um Sistema Nacional de Educação, além de ter criado o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo máximo para assessorar o Ministério da Educação. O texto da Reforma determinou que o ensino secundário ficasse organizado em dois ciclos: o fundamental, de cinco anos, e o complementar, de dois anos. Dessa forma, o ensino secundário compreendia a escolarização imediatamente posterior aos quatro anos do ensino primário e tinha caráter altamente seletivo.

Já na ditadura de Vargas (1937-1945), a Constituição de 1937 transformou a Educação em ação supletiva o que antes era dever do Estado. Durante a ditadura de oito anos, o governo editou uma das reformas mais duradouras do Sistema Educacional Brasileiro, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, mais conhecidas como Reforma Capanema (1942-1946), que estabeleceram o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola); mantiveram o caráter elitista do ensino secundário e incorporaram um sistema paralelo oficial (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)). A Reforma Capanema incorporou também algumas reivindicações contidas no Manifesto de 1932, a saber: a) gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; b) planejamento educacional (Estados, territórios e Distrito Federal deveriam organizar seus sistemas de ensino); c) recursos para o ensino primário (Fundo Nacional do Ensino Primário) estipulando a contribuição dos Estados, Distrito Federal e dos municípios; d) referências à carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos do magistério e na administração (BITTAR;BITTAT, 2012).

No contexto político entre esquerda e direita, no início dos anos 1960, após 13 anos de conflitos ideológicos e de lutas pela educação pública brasileira, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024, de 1961), que incorporou os princípios do direito à educação, da obrigatoriedade escolar e da extensão da escolaridade obrigatória nos seguintes termos: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (Artigo 2º); “O direito à educação é assegurado pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei” (Artigo 3º) (ROMANELLI, 1986, p. 176).

Por mais difícil que seja acreditar, durante o duro regime militar houve um alto investimento em políticas públicas que expandiram a oferta da educação básica pública. A ditadura militar realizou a reforma do ensino fundamental conhecida como Lei n. 5.692, de 1971, transformando o antigo curso primário, de quatro anos, e o ginásio, também de quatro anos, em oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado, isto é, o ensino de primeiro grau que duplicou os anos de escolaridade obrigatória, dando um caráter terminal e profissionalizante (BITTAR;BITTAR, 2012). Mas é importante entender que:

quanto ao ensino de primeiro grau de oito anos, a expansão física das escolas foi uma característica dos 21 anos de ditadura. Mas que escola era essa? Sem dúvida, a das crianças das camadas populares; a escola em que funcionava o turno intermediário, com pouco mais de três horas de permanência na sala de aula, mal aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca, precariamente construída, aquela em que os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis com a sua jornada de trabalho e com a sua titulação. A escola na qual era obrigatória a Educação Moral e Cívica, disciplina de caráter doutrinário, que além de justificar a existência dos governos militares, veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira, e na qual o ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado. Quanto à expansão quantitativa de matrículas nas escolas públicas, alguns dados mostram o que ocorreu após a Reforma de 1971. Em 1950, apenas 36,2% das crianças de 7 a 14 anos de idade tinham acesso à escola. Em 1989, os dados indicavam 27.557.492 matrículas no ensino de primeiro grau público ante 3.442.934 no privado. Em 1990, eram 88% (GOLDEMBERG, 1993). O Censo Escolar de 1991-2002 registrou 35.150.362 de matrículas no ensino de primeiro grau, e desse montante apenas 3.234.777 estavam na rede privada (CENSO ESCOLAR, 2003). O ensino de segundo grau, por sua vez, em 1960, registrava 1.177.427 alunos matriculados (ROMANELLI, 1986). Em 2002, o Censo Escolar (2003) indicava 8.710.584 de alunos matriculados nesse nível de ensino, dos quais 1.122.970 na rede privada. Apesar desses avanços quantitativos, a disparidade de matrículas entre um grau e outro persistia e um grave problema não foi equacionado: o analfabetismo (BITTAR; BITTAR, 2012, p.163)

No final da década de 80, no contexto da Assembleia Nacional Constituinte foi promulgado a 'Constituição Cidadã', que define em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de 'ensino fundamental obrigatório e gratuito', considerado 'direito público subjetivo'. A efetivação desse direito foi um avanço em termos de políticas públicas educacionais.

Com a popularização da escola básica, particularmente no final do século XX, e o impacto das novas tecnologias na produção e distribuição do conhecimento, aproximou-se significativamente a vertente centrada no aluno porque, atribui ao conhecimento um poder emancipador, com a condição de que seja aprendido não como verdade fixa, mas, sim, como o melhor conhecimento que se construiu até agora, até que novas ideias e evidências o contradigam. O currículo centrado no conhecimento é falível, por que deve ser submetido à problematização, diferentemente da concepção do currículo centrado no aluno, considera insuficiente a reconstrução do conhecimento descomprometida com a intervenção na realidade (MELLO, 2014).

A partir da Constituição de 1988, quando se desencadeia o debate da nova LDB, iniciou-se nesse mesmo ano a apresentação do primeiro anteprojeto e concluído 8 anos depois com a promulgação da LDB 9394/1996, introduzindo mudança considerável. Sintonizada com o novo momento do país e do mundo, o novo ordenamento legal desloca o eixo da educação escolar e seu currículo, do ensino para a aprendizagem, expressando em competências e habilidades bastante próximas do que a literatura descreve como as competências para o século XXI.

A lei menciona a capacidade de aprender para adquirir conhecimentos; compreensão do ambiente físico e social; autonomia intelectual; pensamento crítico; compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; relacionamento entre teoria e prática. A atual LDB retém a ideia de matéria, evitando referir-se a disciplinas ou rótulos disciplinares, preferindo utilizar expressões como "estudos de" ou "conhecimentos sobre", não distinguindo o currículo de educação geral e o currículo de formação especial.

Nota-se dentro de todo esse contexto que o Brasil finaliza o século XX, com uma regulação curricular complexa e burocratizada. Vários tipos de conteúdos curriculares tinham de ser combinados: obrigatórios e optativos; em nível de atividades, áreas de estudo ou disciplinas conforme a etapa ou ano escolar, sendo que cada uma destas poderia ser obrigatória ou optativa. No entanto, com os avanços tecnológicos, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como a possibilidade de operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes.

Fica cada vez mais claro que o conhecimento desinteressado e erudito da escola do passado não atende mais aos interesses da maioria, pois, viver, ser criativo e participativo, produtivo e responsável no novo cenário tecnológico, requer muito mais do que a acumulação de conhecimentos. Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar

os dados de uma situação e buscar soluções, tornaram-se objetivos mais valiosos (MELLO, 2014).

### **Desenvolvimento e aprendizado: o papel da intervenção pedagógica**

A origem da educação se confunde com a do próprio ser humano, na medida em que esta passa a ser o percurso do ensino e aprendizagem dos saberes socialmente necessários para a vida em sociedade e a necessidade de adaptação à natureza. Neste processo de transformação da natureza por meio do trabalho, o ser humano se humaniza, constitui sua existência, aprende, ensina e produz cultura. Assim, sua formação ocorre nesse processo de produção e reprodução da cultura. E nestas bases, a produção do conhecimento e a educação não estão separadas da forma como se constitui a sociedade. São, portanto, historicamente produzidos (OLIVEIRA, 2006).

Vygotsky chama a atenção para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos não apenas considerar o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, ou seja, a habilidade individual de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de pares mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer demonstrações, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo. Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental, pois representa um momento de desenvolvimento (VIGOTSKY, 1988).

As concepções de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, estabelece forte ligação entre processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-histórico e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros sujeitos de sua espécie. A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção de ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. No entanto, o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento do aluno, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos aprendizes, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2006; VIGOTSKY, 1988).

É muito importante que o processo de ensino-aprendizado na escola seja construído, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido, e como ponto de chegada, os objetivos estabelecidos pela escola, previamente planejados com as adequações às faixas etárias e ao nível de desenvolvimento potencial. A escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas. O objetivo do processo

escolar deve ser o aprendizado como resultado, tendo o professor o papel explícito de interferir, mediar e proporcionar a evolução desejada (OLIVEIRA, 2006).

Como instituição social, uma das atribuições da escola é vincular-se ao contexto sociocultural do estudante, o que requer ajustes permanentes no seu projeto político pedagógico. A escola está às voltas com as exigências de uma sociedade em mudança rápida, sendo assim dever garantir o desenvolvimento do aluno por meio de capacitações, renovações e adaptações. Estas condições asseguram a satisfação das necessidades emergenciais, pois, hoje o mundo real é o mundo emergencial (CARNEIRO, 2012).

Neste sentido, é preciso que os educadores entendam que situações educativas implica atos de consciência intencional, portanto conhecer é construir significados que geram o aprendizado significativo. Uma vez que o homem vive em constante busca de novas aprendizagens, a construção de significados (“produto”) deve acontecer por meio do estabelecimento de relações (“processo”), que devem acontecer entre os sujeitos, suas representações mentais (“matéria prima”) e deve possibilitar diferentes relações constituintes do objeto, ou das diferentes relações do objeto de conhecimento com o(s) outro(s) (VASCONCELLOS, s.d.). Assim, na perspectiva dialética do conhecimento (científico, filosófico, estético), o que se visa é chegar à síntese, que é “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1983, p. 218). Estas relações são construídas no espaço-tempo escolar e educadores ensinam com intencionalidade e qualificam métodos e metodologias que provoquem possibilidades significativas de aprendizagem, por meio de intervenções pedagógicas personalizadas e que assegurem o direito de aprender a todas as crianças.

### **Concepções pedagógicas e esvaziamento escolar**

O desenvolvimento do capitalismo desencadeou o deslocamento de produção do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. Com as forças produtivas mais desenvolvidas tornou-se necessária a apropriação de uma série conhecimentos que não poderiam ser adquiridos pelo simples convívio familiar, no trabalho e na comunidade. Como consequência desse desenvolvimento, a educação escolar passa a ser a forma social de educação dominante. Porém, esse processo não deixou de ser contraditório, pois, se por um lado, o capitalismo inaugurou uma nova era para a educação escolar, ao mesmo tempo, as relações sociais de produção não possibilitaram/possibilitam levar a democratização do acesso ao saber às últimas consequências. Sendo uma característica da própria sociedade capitalista, essa tendência assume características marcantes na fase de maior acirramento das contradições sociais, em que o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção (MARSIGLIA, PINA, MACHADO; LIMA, 2017).

Levando em consideração que o saber é também um meio de produção, essa contradição atravessa também todo o campo educacional, pois se a classe trabalhadora luta pela democratização do acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história, a burguesia busca secundarizar a escola esvaziando-a.

Como se sabe na educação escolar não há proposta pedagógica sem currículo. Por outro lado, não se pode falar em verdadeiro currículo se ele não possui uma organização permeável à diversidade da inteligência dos alunos e às suas diferentes realidades, pois o currículo é um contexto (CARNEIRO, 2012). A Lei 9.934/96 diz em seu artigo primeiro:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humano, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. )

Para atender a esse contexto convém ainda acrescentar, que o currículo e a escola estão condicionados por uma sociedade cada vez mais exigente em termos de qualificação do trabalhador e essa reestruturação produtiva gera mudanças permanentes na forma de organização do conhecimento. O mundo do trabalho requer uma escola mais pluralista na visão e na organização (CARNEIRO, 2012).

No que diz respeito aos conteúdos escolares, Saviani ressalta que se trata, em educação, de distinguir o que é essencial e secundário, o fundamental e o acessório, observação que instaura na pedagogia histórico-crítica a noção de clássico, que “[...] não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2000, p. 16). Na escola, segundo o autor, clássico é transmissão-apropriação do saber sistematizado.

Desta forma é urgente afirmar a necessidade de a escola transmitir, por meio do currículo escolar, conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, mesmo sem perder de vista sua validade histórica (DUARTE, 2006).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes nas suas máximas possibilidades dentro das condições históricas atuais, o que nas palavras de Dermeval Saviani significa produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens. Tal processo implica na seleção, organização e sistematização lógica e metodológica dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos ao longo do tempo-espaço escolar. As obras de Saviani sintetizam os elementos que concretizam a dinâmica curricular a partir da articulação entre: o trato com o conhecimento; a organização escolar e a normatização. Afirmando assim, a interdependência entre o processo de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento e a organização das condições espaço-temporais da escola, bem como em relação ao sistema de normas, registros, avaliação e gestão. Sendo um processo dialético, o contrário também é verdadeiro, a seleção e organização lógica e metodológica dos conteúdos escolares influencia a forma de organização escolar e seu sistema de normatização.

Vygostk enfatiza a importância dos processos de aprendizado, estando totalmente relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto necessário e universal ao desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas, se não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, tal desenvolvimento não ocorreria (VIGOTSKY, 1988).

### **Desafios para o protagonismo escolar.**

Saviani (2013) descreve desenvolvimento como processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, trabalhando e construindo o mundo histórico, o mundo da cultura e o mundo humano. A educação tem suas origens nesse processo, pois no início o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar.

Quando no referimos à questão didático-pedagógica que abrange os procedimentos metodológicos relativos ao desenvolvimento da prática de ensino em sala de aula, entendemos que essa prática será tanto mais coerente e transformadora à medida que exista propostas de pensar a prática a partir da teoria. Nesse sentido, como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, criam-se desafios à aplicação da teoria e à sua finalidade (SAVIANI, 2013).

Oferecer um ensino de qualidade é um grande desafio, e quando a população atendida é de baixa renda, os indicadores são ainda mais desanimadores, sendo pouco jovens os que finalizam a etapa da educação básica e menos ainda os que estão dentro da faixa etária ideal. Os que estão cursando tem acesso a um ensino de qualidade duvidosa, com altas taxas de evasão e o aprendizado adquirido com as aulas normalmente é considerado insipiente nas avaliações oficiais do governo.

Um relatório apresentado pela Fundação Victor Civita em 2012, sobre as expectativas dos alunos frente às suas escolas, revelou cinco grandes problemas: falta de conexão com o currículo entre a escola e o projeto de vida deles, currículo fragmentado e com poucas aulas práticas, baixo uso de tecnologias em sala, falta de professor e também da infraestrutura e de segurança. Baseando-se no relatório, especialistas da fundação recomendaram sete importantes iniciativas:

1. *Aproximar a escola dos alunos*: jovens que participem de projetos que dialoguem com seus interesses, dentro e fora da escola;
2. *Garantir professores presentes e preparados*: docentes com melhores salários, planos de carreira e formação adequada;
3. *Proporcionar aprendizado significativo*: aulas mais dinâmicas, práticas e com uso de recursos didáticos diferenciados;
4. *Usar as novas tecnologias*: professores capacitados que usem tecnologia para deixar aulas mais atrativas;

5. *Diversificar modelos de formação*: currículo flexibilizado ou modelos de escolas que atendam às diferentes juventudes;
6. *Melhorar a infraestrutura*: equipamentos básicos dentro da escola, como quadras de esportes e bibliotecas;
7. *Zelar por segurança*: alunos mais participantes, com competências individuais valorizadas.

Como é possível verificar, a crise na educação básica é aguda e profunda e, por isso, não pode ser resolvida com soluções superficiais e de natureza apenas instrumental e apressada. A racionalidade técnica pode resolver alguns problemas da eficiência da educação como forma de promover a eficiência da economia, mas não será capaz de resolver a essência do problema: a qualidade social da nossa educação básica, conforme relata Carneiro (2012).

De acordo com levantamento abordado no “Evento Educação 360º” no Rio de Janeiro em 2016, a inovação parte principalmente o professorado antes até do que das próprias Instituições de Ensino. Educadores, gestores e gente apropriada da iniciativa de fazer diferente em sala de aula, têm se coupado principalmente em transferir o protagonismo ao aluno, ou devolver o que lhe era de direito e dever. Novas metodologias ativas de aprendizagem, abordagens, sala de aula invertida, uso inteligente e progressivo das TICs, provocam profundas mudanças na dinâmica de sala de aula, despertando o interesse e a participação efetiva dos estudantes, evidenciando que não existe mágica, ou fórmula secreta do ensino significativo, mas sim o fazer bem feito, seduzindo para encantar.

### **Considerações finais**

Partindo do pressuposto de que o que se deve privilegiar é uma educação básica e uma cultura geral sólida, a organização do currículo não se submete mais a uma política educativa homogeneizadora que a nega a diversidade e os pontos de partida desiguais dos que aprendem. Para atender a essas diversidades não se pode trabalhar com a visão tecnicista de organização curricular inflexível, afirma Carneiro (2014). A organização curricular não é uma camisa de força, não há equidade sem qualidade, em educação, supõe-se assim, a existência de modalidades alternativas de oferta e de organização curricular para demandas específicas.

Mello (2014), lembra que muitos países ainda se encontram em fase de transição entre o currículo centrado no conhecimento “disciplinarizado” e a organização curricular que coloca os conteúdos disciplinares a serviço da aprendizagem de competências, sendo que estas promovem uma verdadeira revolução na teoria e na prática pedagógica. Os conteúdos disciplinares, tradicionalmente tratados como fins em si mesmos, passam a servir às aprendizagens das competências e habilidades. Tomar os conteúdos como meios para aprender implica numa mudança de cultura profunda, porque coloca o foco da avaliação nos resultados da aprendizagem.

A falta de coordenação e articulação da política educacional curricular tem impedido até agora que as unidades da federação, que são as mantenedoras e gestoras legais da educação básica, se comprometam com um pacto ou entendimento nacional no que respeita aos currículos de seus sistemas de ensino. As dificuldades e impasses político institucionais não foram os únicos fatores que contribuíram para as dificuldades curriculares do Brasil. Questões ideológicas também imobilizaram não só os debates como as iniciativas nesse tema. Gestores, professores e tomadores de decisão recorrem mais frequentemente a conceitos psicológicos do que a conceitos didático pedagógicos, o que se mostrou outro fator dificultador do desenvolvimento curricular (MELLO, 2014).

O processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular, apesar de ser um documento direcionado para as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Isto é, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar o cidadão das classes menos favorecidas para o mundo do trabalho informal e precarizado, atendendo as novas demandas do capital para o novo século, voltadas para a acumulação flexível. E ainda, essa concepção de currículo presente na Base corresponde também à expectativa do desenvolvimento de certa capacidade que os alunos devem ter para responder aos atuais testes padronizados (ENEM, PAS), e que são o instrumento de implantação de uma gestão por resultados (MARSIGLIA, PINA, MACHADO, LIMA, 2017).

Esse artigo se empenhou em analisar sobre as implicações da implementação do currículo pedagógico obedecendo a Base Nacional Comum Curricular e as possibilidades de garantir o protagonismo do estudante. Foi levado em consideração o movimento real do processo histórico, envolvendo tensões e contradições presentes em questões de ordem política, ideológica e pedagógica.

Em função da abrangência do conceito de educação e o processo de ensino e aprendizagem, pode-se concluir que as formas alternativas e diversificadas de organização curricular buscam contemplar precisamente a atual realidade das principais demandas educacionais. Será preciso que a rede escolar se prepare para receber alunos da cidade, do campo, das áreas urbanas privilegiadas e das periferias, jovens em condição econômica média e alta e pessoas submetidas a todas as formas de privação cultural e socioeconômica, ou seja, as formas de organização do currículo devem buscar atender a esta pluralidade de circunstâncias e não apenas a transferência de conhecimento vazio e sem produção cultural.

## REFERÊNCIAS

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce . *História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade*. Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em:

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em:

CARNEIRO, Moaci A. *O Nó do Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FRANGELLA, R. C. P.; CINELLI, M. L. S. V.. Interrogando a Base Nacional Comum Curricular e as perspectivas para a formação de professores. In: PEREIRA, M. Z; ALBINO, A. C.; DANTAS, V. X. (Org.). *Políticas de Currículo e formação: desafios contemporâneos*. 1ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2015. pp. 34-51.

HAMILTON, David. *Sobre as origens dos termos classe e curriculum*. Teoria & Educação, n. 6, p. 33-51, 1992.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. *Teorias de Currículo*. Editora: Cortez, São Paulo, 2011.

MACEDO, Elisabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp. 98-113, jul/dez, 2006.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2007.

MARSIGLIA, Ana C. G., PINA, Leonardo D.; MACHADO, Vinícius de O. M. e LIMA, Marcelo. *A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil - Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, pp. 107-121, abr. 2017 ISSN: 2175-5604 107

MARX, K. *Contribuição à crítica da Economia Política*, 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983

MELLO, G. N. *CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: concepções e políticas*. Setembro de 2014. Disponível em:<<https://movimentopelabase.org.br>> Acesso em:

OLIVEIRA, Marta K. *Vigotsky, aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 2006 – 4ª Ed.

PORTAL DO MEC. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)> Acesso em:

SACRISTÁN, Jose. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_, D, *Pedagogia histórico-crítica*. 7.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. A didática e os diferentes espaços, tempos e modos de aprender e ensinar. Disponível em: <[http://www.ceped.ueg.br/anais/Iledipe/pdfs/conferencia/a\\_didatica\\_e\\_os\\_diferentes.pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/Iledipe/pdfs/conferencia/a_didatica_e_os_diferentes.pdf)> Acesso em: 21 de abril de 2016.

VIGOTSKY, Levin S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone/Edusp, 1988.