

POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA REFORMA EDUCACIONAL ESCOCESA PARA A IMPLANTAÇÃO DA BNCC NO BRASIL

POSSIBLE CONTRIBUTIONS OF THE SCOTTISH EDUCATIONAL REFORM FOR THE IMPLEMENTATION OF THE BNCC IN BRAZIL

POSIBLES APORTES DE LA REFORMA EDUCATIVA ESCOCESA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL BNCC EN BRASIL

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar resultados de um projeto de pesquisa que objetivou construir conhecimentos sobre os desafios da formação de professores em um contexto de reforma educacional, a partir do paradigma de reforma educacional bem-sucedida realizada pela Escócia, país constituinte do Reino Unido e de alto desenvolvimento econômico, que a partir do início deste século iniciou o processo que culminou na implantação em todo o país do chamado *Curriculum for Excellence* (CfE). A pesquisa é de natureza qualitativa e a investigação consistiu de análise aprofundada dos documentos que embasaram as propostas escocesa e brasileira. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo identificar paralelos entre os processos de reforma curricular escocês e brasileiro, e através destes contribuir para o aprofundamento das discussões em curso no Brasil acerca da BNCC e da reforma do Ensino Médio. Como resultados identificamos seis pontos, onde traçamos alguns paralelos que podem contribuir com os debates em eventuais necessidades de correções de rumo no processo de reformas no Brasil. As reflexões aqui apresentadas também podem contribuir para a elaboração de propostas para enfrentar os desafios inerentes à formação inicial e continuada de professores no ambiente de reforma que ainda vamos enfrentar futuramente com a implantação da BNCC.

Palavras-chave: Reforma Educacional. BNCC. Curriculum for Excellence.

Recebido em: 23/09/2021

Alterações recebidas em: 13/12/2021

Aceito em: 14/12/2021

Publicação em: 22/12/2021



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v14i3.60955

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Ana Lucia Pereira

Doutora em Ensino de Ciências e Educação
Matemática

Professora da Universidade Estadual de
Ponta Gross, Paraná, Brasil.

E-mail: ana.lucia.pereira.173@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0970-260X>

Como citar este artigo:

PEREIRA, A. L. POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA REFORMA EDUCACIONAL ESCOCESA PARA A IMPLANTAÇÃO DA NOVA BNCC NO BRASIL. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 3, p. 1-20, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.60955>.

Abstract: This article aims to present the results of a research project that aimed to build knowledge about the challenges of teacher education in a context of educational reform, from the paradigm of successful educational reform the experience of Scotland, a constituent country of the United Kingdom and high economic development, which from the beginning of this century began the process that culminated in the implementation throughout the country of the so-called Curriculum for Excellence (CfE). The research is qualitative in nature and the investigation consisted of an in-depth analysis of the documents on which the Scottish and Brazilian proposals were based. In this sense, the present article aims to identify parallels between the Scottish and Brazilian curriculum reform processes, and through these parallels, contribute to the deepening of the ongoing discussions in Brazil about the BNCC and the reform of Secondary Education. As a result, we identified six points where we drew some parallels that can contribute to the reflections on the eventual needs for course corrections in the reform process in Brazil. The reflections presented here can also contribute to elaborate proposals to address the challenges inherent to the initial and continuing education of teachers in the reform environment that we will still face in the future with the implementation of the BNCC.

Keywords: Educational Reform. BNCC. Curriculum for Excellence.

Resumem: Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de un proyecto de investigación que pretendía construir conocimiento sobre los retos de la formación del profesorado en un contexto de reforma educativa, desde el paradigma de reforma educativa exitosa de la experiencia de Escocia, país constituyente del Reino Unido y de alto desarrollo económico, que desde principios de este siglo inició el proceso que culminó con la implantación en todo el país del denominado Curriculum for Excellence (CfE). La investigación es de carácter cualitativo y consistió en un análisis en profundidad de los documentos en los que se basaron las propuestas escocesa y brasileña. En este sentido, el presente artículo pretende identificar los paralelismos entre los procesos de reforma curricular escocés y brasileño y, a través de estos paralelismos, contribuir a la profundización de los debates en curso en Brasil sobre el BNCC y la reforma de la Educación Secundaria. Como resultado, hemos identificado seis puntos en los que hemos trazado algunos paralelismos que pueden contribuir a las reflexiones sobre las eventuales necesidades de corrección del rumbo en el proceso de reforma en Brasil. Las reflexiones aquí expuestas también pueden contribuir a elaborar propuestas para abordar los retos inherentes a la formación inicial y continua del profesorado en el entorno de la reforma que aún afrontaremos en el futuro con la implantación del BNCC.

Palavras chave: Reforma Educacional. BNCC. Plan de estudios para la excelencia.

1 INTRODUÇÃO

As últimas décadas provocaram mudanças substanciais em todo o mundo, e é essencial que a educação esteja atenta a elas e busque preparar as crianças e jovens para a construção de saberes e habilidades para a vida em sociedade nesse novo século. Isso tem feito com que os gestores se preocupem com a reorganização dos sistemas de educação e o seu desenvolvimento em diversas partes do mundo. Nesse contexto, Donaldson (2014, p. 1 – tradução nossa) destaca que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ao referir-se a este processo, afirma que “A emergência da sociedade do conhecimento e do forte viés de habilidade em mudanças tecnológicas tem aumentado o valor da educação como determinante de resultados sociais e econômicos [...]”.

Portanto, o tema educação no Brasil e no mundo nunca esteve presente tão fortemente nos discursos e promessas eleitorais dos políticos como nas últimas décadas. Nesse sentido, Adams (2014, p. vii – tradução nossa), referindo-se ao Reino Unido, destaca que: “[...] os governos agora prestam mais atenção do que nunca na educação, que é vista como um dos mais importantes aspectos de governar. Destaca ainda que “Esta transformou-se de um aspecto relativamente pouco importante para outro que é vital como força potencializadora da rentabilidade crescente e da renovação da sociedade. [...]. É importante mencionar que a educação tem adquirido prevalência política como nunca antes”.

Discutir e especificar o que se deve ensinar e aprender nas escolas com qualidade e compromisso é uma tendência dos países desenvolvidos, cujas autoridades educacionais se comprometem, tanto com

a qualidade, acesso, permanência, quanto com os seus resultados. Um dos marcos diferenciais de competência de um gestor público é identificar e construir estratégias efetivas que garantam que suas propostas não vão ficar somente no papel, mas que vão se efetivar de fato, para atender as necessidades da população. Além disso, se preocuparão com a construção de políticas públicas e que estas realmente cheguem até aqueles que de fato precisam, buscando a melhora da condição de vida da maioria do seu povo. Esse objetivo pode ser construído de diferentes formas quando pensamos no currículo que queremos.

Entretanto, é de fato interessante para um país ter um currículo único para toda a nação? A população sabe realmente o que isso significa e quais as suas implicações diretas para as suas vidas? Ao refletirmos sobre essas questões, podemos destacar que para que um currículo funcione e provoque mudanças na vida das pessoas, este precisa estar alinhado com as suas necessidades e ter como alvo a alta qualidade para o país, promovendo o acesso e a construção de conhecimentos e habilidades para que os estudantes possam ocupar seus espaços sociais e exercer seus papéis como cidadãos criativos e críticos. Além disso, podemos inferir que, infelizmente, grande parte da população não saiba o que o currículo significa e quais são as suas implicações para o futuro de seus filhos.

Portanto, acreditamos que a construção de um currículo deva privilegiar não só a relação com o saber dos sujeitos envolvidos nesse processo, mas também garanta a construção da identidade que pretendemos construir junto com nossos alunos, as transformações que desejamos que eles provoquem na sociedade, a emergência de novas formas de pensar a escola e a educação como espaço de construção de valores, de maneira que estes possam ocupar verdadeiramente seus espaços sociais na sociedade contemporânea.

Dado o exposto acima, precisamos conhecer melhor a iniciativa e saber se as reformas emanadas do Governo Federal brasileiro, que culminaram na Lei de reforma do Ensino Médio e na proposta já homologada da BNCC para os Ensinos Infantil, Fundamental e Médio, são consistentes quando comparadas a documentos de mesma finalidade em países social e economicamente desenvolvidos. Alinhado ao objetivo que temos no presente artigo, acreditamos que é interessante estudar os aspectos principais de uma reforma educacional sistêmica e bem-sucedida, como ocorreu na Escócia, que culminou na implantação do CfE no início do século, e que já possui 21 anos de acompanhamento, para tentar entender as causas do sucesso, os diagnósticos dos problemas que ainda persistem, e aprender com suas estratégias para solucionar os enormes desafios que se apresentaram (e ainda existem) durante todo o processo de implantação e consolidação da reforma, especialmente no tocante à formação dos professores para atuarem no currículo. Portanto, o objetivo principal do presente artigo é identificar paralelos entre a reforma curricular escocesa e o processo de implantação da reforma no Brasil. Buscar-se-á, através destes paralelos, contribuições para o aprofundamento das discussões em torno da reforma no Brasil, apontando para eventuais necessidades de correções de rumo e propondo estratégias para a solução dos principais desafios referentes à formação inicial e continuada de professores no ambiente de reforma.

Como opção de organização e escrita, o presente artigo está organizado da seguinte forma: após essa breve introdução discorreremos sobre o processo de construção e implementação da BNCC; em seguida, discorreremos sobre o paradigma da reforma curricular escocesa – *Curriculum for Excellence* (CfE); na sequência, apresentamos algumas reflexões a partir do paralelo entre o processo de reforma escocesa e a implantação da reforma no Brasil. Finalmente, apresentamos as nossas considerações finais suscitadas a partir das discussões aqui apresentadas.

2 REFORMA EDUCACIONAL – uma análise a partir da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Educação brasileira passou por mudanças significativas nos últimos anos, dentre elas, destacamos a recente reforma curricular que foi elaborada a partir da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Iniciamos esse debate, destacando a importância e os impactos de uma reforma curricular, e as dimensões que ela atinge, pois reflete, influencia e implica em opções políticas,

concepção de educação, construção e redefinição de alvos e objetivos educacionais, bem como em mudanças substanciais em toda a estrutura do sistema educacional (AFONSO, 2000). Entretanto, assim como destaca Afonso (2000, p. 56), “as reformas não estão necessariamente orientadas para a resolução de problemas do campo educacional, embora essa possa ser a razão apresentada. Elas têm a ver muito mais com as crises econômicas, ao nível nacional ou global, e/ou com crises de legitimação do Estado”.

Podemos destacar que o processo de construção e implementação da nova BNCC retrata exatamente a ideia acima, na medida em que analisamos como cada uma de suas etapas foi sendo desenvolvida, envolvendo o contexto de crises políticas no país que permeou o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, posse do governo Temer e novas eleições que culminaram com pleito do atual governo de extrema direita. Todo esse contexto político aligeirou ainda mais o processo de construção e implantação da BNCC. Apesar de as instâncias governamentais brasileiras afirmarem que a elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Ensinos Infantil e Fundamental ter sido realizada com uma ampla participação da sociedade (BRASIL, 2017a), a construção do conteúdo do documento e todo o seu processo de implementação foi fortemente criticado pela comunidade acadêmica. Já durante as primeiras versões da proposta, Macedo (2016, p. 50,) destaca que, apesar de “em todo o debate acerca das bases curriculares comuns nacionais, a citação de experiências internacionais tem sido uma constante”. A autora questiona por que aqueles que sabem as respostas não são ouvidos. Posicionando-se contra a construção das bases nacionais curriculares comuns, a autora destaca que não queremos ocupar lugar “da prescrição e o do controle” (*ibid*, p. 63). E enfatiza ainda que mais “do que produzir uma lista (de conteúdos ou de capacidades de fazer), que sirva de base comum nacional”, essa construção “[...] envolve formar bem os professores e, principalmente, dar-lhes condições de trabalho e salário compatíveis, investir nas escolas e no trabalho lá realizado, enfim, valorizar a educação, e não o controle que a destrói como empreitada intersubjetiva” (MACEDO, 2016, p. 63).

O processo de construção da Base Curricular Comum Nacional é apresentado pelas instâncias governamentais a partir da discussão de alguns textos e documentos oficiais e envolveu vários processos de idas e vindas. Dentre eles destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998a), Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental (BRASIL, 1998b), Plano Nacional de Educação (MEC, 2014), dentre outros; além disso, durante esse processo foram construídas as seguintes versões: Base Nacional Comum Curricular – Proposta preliminar (BRASIL, 2016a), Base Nacional Comum Curricular Segunda versão revista (BRASIL, 2016b), Base Nacional Comum Curricular – Terceira versão (BRASIL, 2017a), Guia de Leitura da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), Base Nacional Comum – Estudo comparativo entre a versão 2 e a terceira versão (BRASIL, 2017a), que ficou como a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Inicialmente a BNCC estava prevista para a organização da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, entretanto, no primeiro momento, o Ministério da Educação apresentou a terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Infantil e Fundamental, e acabou deixando de fora do documento o Ensino Médio. Para surpresa de muitos, pois concomitantemente ao debate da nova BNCC (que inicialmente deveria incluir o Ensino Médio) foi decretada a Reforma do Ensino Médio por meio de uma medida provisória, depois instituída como Lei (13.415/2017b), a qual foi muito criticada porque, aos olhos de muitos, foi implementada “de forma apressada e sem o cuidadoso debate”, conforme destacado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2017).

Segundo Lino (2017, p. 75), “a reforma do Ensino Médio imposta pela Lei 13.415/2017, que altera a LDB e determina uma configuração curricular que descaracteriza a última etapa da educação básica e reduz o direito à educação pública de qualidade”. A autora destaca ainda que “O ‘novo’ ensino médio confirma processos de exclusão educacional, dualismo e fragmentação que compromete não só a qualidade da formação da juventude, mas também, a carreira e a formação dos profissionais da educação” (*ibid*, p. 75). Dessa forma a autora caracteriza o processo de reforma como “autoritário e avesso ao diálogo com a sociedade, configura-se um retrocesso na política educacional” (*ibid*, p. 75). Nesse sentido, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) considera a reforma do

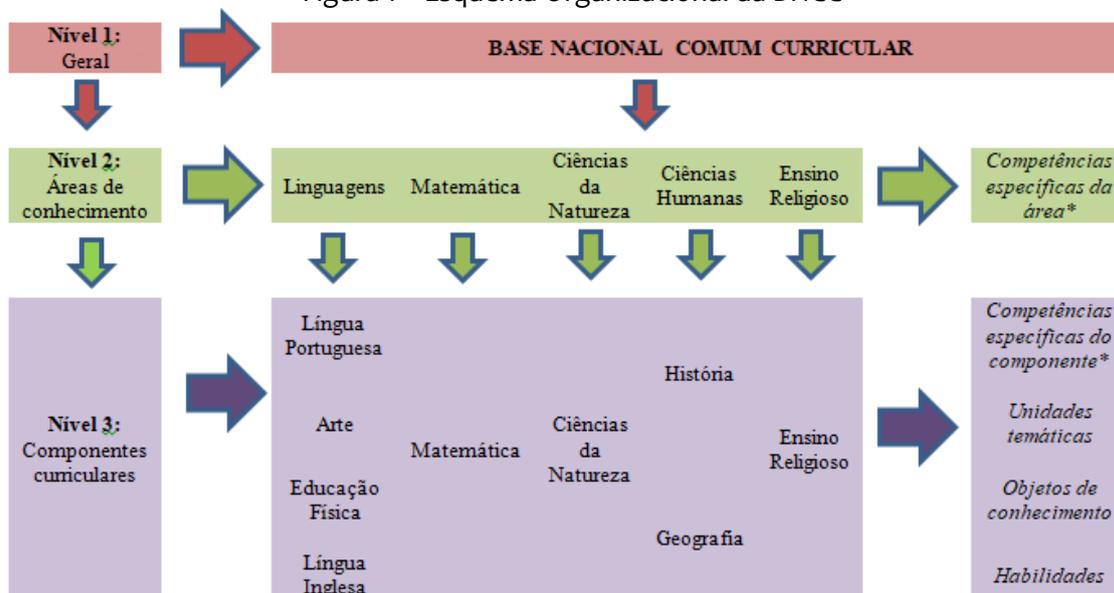
Ensino Médio no Brasil como “um conjunto mais amplo de medidas neoliberais e conservadoras” (CNTE, 2017).

Apesar de muitas insatisfações e descontentamentos, a terceira e última versão da BNCC foi aprovada em 2018. O Ministério da Educação (MEC) fixou um prazo de até dois anos após a sua homologação, para que os estados e municípios elaborassem os próprios currículos. Para o Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC está organizada em cinco áreas de conhecimento: linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História, Geografia) e Ensino Religioso. Cada uma dessas áreas é fundamentada por dois elementos básicos: competências específicas da área e componentes curriculares. Estes por sua vez são compostos por elementos fundantes constituídos a partir de: competências específicas do componente, as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (BRASIL, 2018). Essa organização pode ser observada no esquema apresentado abaixo por Moraes e Pereira (2021).

Figura 1 – Esquema Organizacional da BNCC



* Nas áreas em que há apenas um componente curricular, tendo a mesma nomenclatura da área (Matemática, Ciências da Natureza e Ensino Religioso), há apenas um item de competências, referindo-se à área e ao componente.

Fonte: Moraes e Pereira (2021, p. 959)

Para a 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).

A BNCC apresenta 10 competências gerais para as três etapas da Educação Básica, que “inter-relacionam-se e desdobram-se [...], articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2018, p. 8). São elas:

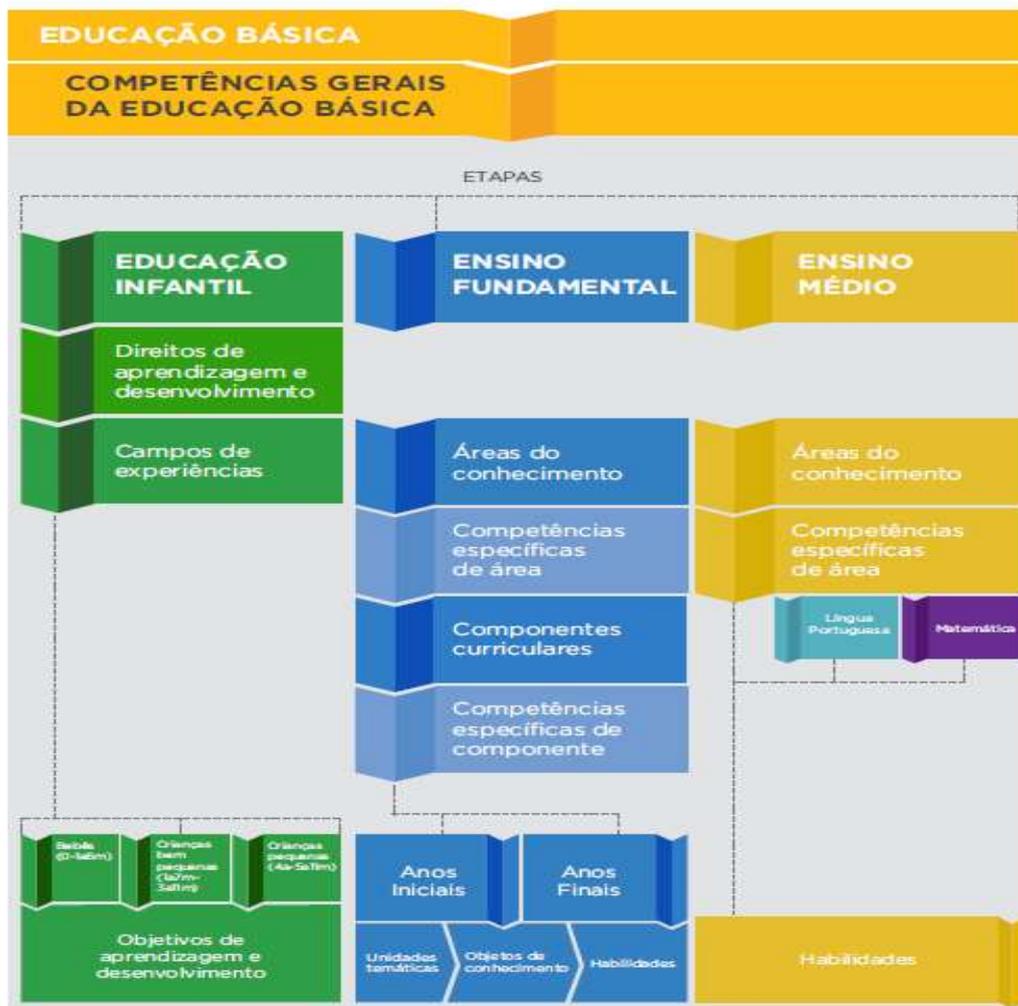
Quadro 1 – Competências Gerais da Educação Básica

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
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.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e 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, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar, com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2018, p. 9-10)

Além das competências gerais, a BNCC apresenta competências específicas para cada área, que devem nortear o trabalho docente. De forma geral, “a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 23). Abaixo apresentamos a Estrutura da BNCC:

Figura 2 – Estrutura da BNCC para a Educação Básica



Fonte: Brasil (2018, p. 24)

Destacamos que, para que a mudança se efetive de fato, é necessário pensar na formação de professores em um ambiente de reformas educacionais, pois esta é crucial para que qualquer mudança dê certo. Portanto, essa construção precisa ser fundamentada em que professores queremos formar para atuar nesse contexto de mudança curricular? Diferentes perspectivas sobre formação de professores (TARDIF, 2012; GAUTHIER, 1998; NÓVOA, 1992, 2013; SCHÖN, 1997; PÉREZ-GÓMEZ, 1995; GARCÍA, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; IMBERNÓN, 2011; CUNHA, 2015; SOARES; CUNHA, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2011; 1999; VAILLANT; MARCELO, 2012; GATTI, 2013); desenvolvimento curricular (APPLE, 2002; 2017; GOODSON, 2013; SACRISTÁN, 2000; ARROYO, 2007; MACEDO, 2006; 2011; 2016); SILVA, 2004; avaliação e políticas públicas (CAPPELLETTI, 2002; CASALI, 2007; FERNANDES, 2010; FRANCO, 1990; GASPARIN, 2011) etc., vêm sendo analisadas e debatidas, tanto no contexto brasileiro como no plano internacional. O tema de formação de professores é inesgotável e acreditamos que toda pesquisa que venha ao encontro de minimizar nossas fragilidades, ou de contribuir para melhoria da educação, será sempre bem-vinda.

Até fevereiro de 2018 a autora deste artigo esteve realizando um projeto de pós-doutorado no exterior, na Universidade de Strathclyde, em Glasgow, Escócia, como bolsista da Capes (Programa de Bolsas de Estágio Pós-Doutoral no Exterior para Docentes), onde investigou *in loco* os desafios da formação inicial e continuada de professores no contexto do *Curriculum for Excellence* (CfE). Em especial, essa pesquisa de pós-doutoramento teve como foco os desafios inerentes à implantação do CfE, em especial aqueles que se referem à formação de professores e à profissão docente. Nesse aspecto, a bem-sucedida experiência escocesa do CfE é paradigmática, razão pela qual pretendemos nesse artigo

apresentar algumas contribuições para o aprofundamento do debate em relação à reforma educacional no Brasil. Na próxima seção descreveremos sucintamente o paradigma da reforma educacional escocesa.

3 O PARADIGMA DA REFORMA EDUCACIONAL ESCOCESA – REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO FOR EXCELLENCE (CfE)

No ano de 1999 o governo escocês, procurando conhecer como a sociedade avaliava o processo educativo, a educação e os aspectos mais valorizados pela opinião pública sobre o currículo vigente, bem como avaliavam o desempenho das escolas, promoveu um amplo Debate Nacional sobre Educação. Lembramos que, embora a Escócia faça parte do Reino Unido, com a “devolução”¹ passou a ter autonomia para legislar em vários assuntos locais, em especial no tema da educação. Donaldson (2014, p. 180 – tradução nossa) destaca que:

Após a criação, em 1999, do Parlamento Escocês, e neste contexto de quase 40 anos de reforma, o novo Executivo escocês (Coalizão Trabalhista/Liberal Democrata) decidiu proceder uma revisão fundamental da educação escocesa. Pôs-se em andamento um debate nacional sobre a educação escolar com a intenção de determinar o que se pensava estar funcionando bem e o que precisava mudar na educação escolar.

Os participantes respondentes apontaram e defenderam a necessidade de mudanças nos seguintes aspectos:

Reduzir a superlotação no currículo e tornar o aprendizado mais agradável; conectar melhor as várias fases do currículo de 3 a 18 anos; alcançar um melhor equilíbrio entre assuntos ‘acadêmicos’ e ‘profissionais’; equipar os jovens com as competências necessárias para a força de trabalho de amanhã; assegurar que a avaliação e a certificação apoiem a aprendizagem; e permitir maiores possibilidades de escolha para atender às necessidades individuais dos jovens (DONALDSON 2014, p. 180 – tradução nossa).

A partir daí, a Escócia começou seu processo de estruturação curricular que culminou na proposta inovadora do “Currículo para Excelência” (CfE). O *Education Scotland* destaca que o CfE:

[...] é projetado para alcançar uma transformação na educação, na Escócia, fornecendo um currículo coerente, mais flexível e enriquecido para a faixa etária de 3 a 18 anos. O currículo inclui a totalidade das experiências que são planejadas para crianças e jovens por meio da educação, onde quer que eles estejam sendo educados. A aprendizagem começa no nascimento e continua ao longo da nossa vida. A estratégia de educação do governo escocês reconhece que a aprendizagem é ao longo da vida, e tem o objetivo de ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades que eles precisam para a aprendizagem, vida e trabalho em um mundo em constante mudança (EDUCATION SCOTLAND – tradução nossa).

O CfE tem uma perspectiva de futuro, é um currículo coerente que busca fornecer às crianças e jovens da Escócia os conhecimentos, habilidades e atributos necessários para a vida no século 21 (EDUCATION SCOTLAND). O processo de desenvolvimento tem envolvido engajamento sem precedentes dos professores e demais profissionais. Foi construído sobre as boas práticas existentes em todos os setores da educação escocesa e leva em conta as pesquisas e comparações internacionais. Busca reconhecer o profissionalismo dos professores e a importância destes no exercício da liberdade e da responsabilidade associada com a orientação mais ampla. O *Education Scotland* destaca que “o currículo da Escócia coloca os alunos no centro da educação. No seu centro estão quatro capacidades

¹ Acontecimento político em que o parlamento britânico devolveu a autonomia para os países membros legislar sobre determinados temas, dentre eles educação e saúde.

fundamentais. Estas capacidades refletem e reconhecem a natureza vitalícia da educação e da aprendizagem” (SCOTLAND’S APPROCH – tradução nossa). Elas objetivam: “Reconhecer a necessidade de todas as crianças e jovens se conhecerem como indivíduos e desenvolverem as suas relações com os outros, nas famílias e nas comunidades; reconhecer os conhecimentos, aptidões e atributos que as crianças e os jovens precisam adquirir para prosperar no nosso mundo interconectado, digital e em rápida mudança; permitir que as crianças e os jovens sejam cidadãos democráticos e formadores ativos desse mundo” (SCOTLAND’S APPROCH – tradução nossa). Em suma, as quatro capacidades destinam-se a ajudar as crianças e os jovens a tornarem-se: Alunos bem-sucedidos; Indivíduos confiantes; Cidadãos responsáveis e Contribuintes efetivos” (EDUCATION SCOTLAND – tradução nossa).

O *Education Scotland* destaca ainda que “como parte da sua jornada de aprendizagem, todas as crianças e jovens na Escócia têm direito a experimentar um currículo coerente de 3 a 18 anos, a fim de terem oportunidades de desenvolver os conhecimentos, competências e atributos de que necessitam para se adaptarem, pensarem criticamente e florescerem no mundo de hoje”. Destaca também que o CfE “é definido como a totalidade de tudo aquilo que é planejado para crianças e jovens desde o maternal, educação infantil, anos regulares da escola e além dela. Essa totalidade pode ser planejada e experienciada pelos alunos em quatro contextos”. São eles: “Áreas e disciplinas curriculares; Aprendizagem interdisciplinar; Ethos e vida da escola e Oportunidades de realização pessoal” (EDUCATION SCOTLAND – tradução nossa).

Quadro 2 – Contexto do Curriculum for Excellence (CfE)

Contextos	Definições
Áreas e temas curriculares	“As áreas curriculares são os organizadores para definir as experiências e os resultados e contribuem para o desenvolvimento das quatro capacidades. Existem oito áreas curriculares, as quais não são estruturas de calendarização: os estabelecimentos e as parcerias têm a liberdade de pensar criativamente sobre como podem organizar e planejar uma aprendizagem profunda e sustentada que satisfaça as necessidades das suas crianças e jovens. Os temas são extraídos das áreas curriculares e proporcionam uma estrutura familiar para organizar conhecimentos e competências. À medida que os jovens avançam através da ampla educação geral e para a fase sênior, experimentarão uma especialização crescente e uma maior profundidade, sendo uma grande variedade de disciplinas cada vez mais o principal meio de estruturação da aprendizagem e de obtenção de resultados” (EDUCATION SCOTLAND b).
Aprendizagem interdisciplinar	“O currículo deve incluir espaço/oportunidades que permitam às crianças e aos jovens fazer ligações entre diferentes áreas de aprendizagem. A aprendizagem interdisciplinar deve ser estimulante, relevante e desafiante. A revisão de um conceito ou competência a partir de diferentes perspectivas aprofunda a compreensão e pode tornar o currículo mais coerente e significativo para os alunos. Pode tirar partido das oportunidades de trabalhar com parceiros capazes de oferecer e apoiar experiências de aprendizagem enriquecidas e oportunidades para o envolvimento mais amplo dos jovens na sociedade. Aprendizagem interdisciplinar eficaz: pode tomar a forma de projetos individuais pontuais ou cursos de estudo mais longos; está planejado em torno de objetivos claros; é baseado em experiências e resultados extraídos de diferentes currículos; áreas ou assuntos dentro delas; assegura a progressão nas competências e no conhecimento e compreensão; pode proporcionar oportunidades de aprendizagem em fases mistas que se baseiam no interesse” (EDUCATION SCOTLAND b).
Ethos e vida da escola	“O ponto de partida para a aprendizagem é uma ética positiva e um clima de respeito e confiança baseado em valores partilhados por toda a comunidade escolar. Todos os profissionais devem contribuir através de relações abertas, positivas e de apoio onde as crianças e os jovens se

	sintam ouvidos; promovendo um clima em que as crianças e os jovens se sintam seguros e protegidos; modelando comportamentos que promovam a aprendizagem e o bem-estar efetivos dentro da comunidade escolar; e sendo sensíveis e receptivos ao bem-estar de cada jovem. As crianças e os jovens devem ser encorajados a contribuir para a vida e trabalho da escola e a exercer as suas responsabilidades como membros de uma comunidade. Isto inclui oportunidades de participar responsabilmente na tomada de decisões, de contribuir como líderes e modelos, de oferecer apoio e serviço aos outros e de desempenhar um papel ativo em pôr em prática os valores da comunidade escolar” (EDUCATION SCOTLAND b).
Oportunidades de realização pessoal	“A realização pessoal proporciona às crianças e jovens um sentimento de satisfação e ajuda a construir motivação, resiliência e confiança. As experiências e os resultados incluem oportunidades para uma série de realizações no âmbito da aprendizagem e para além dela. Todos os estabelecimentos precisam ser planejados para oferecer oportunidades de realização e fornecer o apoio e encorajamento que permitirá às crianças e jovens darem um passo à frente para empreenderem atividades que considerem desafiantes. Esta é uma das áreas-chave em que as escolas precisam trabalhar em estreita colaboração com uma vasta gama de parceiros para ajudar os jovens a ascender a informação e oportunidades e a fazer ouvir as suas vozes” (EDUCATION SCOTLAND b).

Fonte: elaborado pela autora com base em Education Scotland b (tradução nossa)

O CfE está dividido em oito áreas curriculares: Artes Expressivas, Saúde e bem-estar, Línguas (incluindo inglês, gàidhlig, gaélico, línguas modernas e línguas clássicas), Matemática, Educação religiosa e moral (incluindo a educação religiosa e moral e a educação religiosa nas escolas católicas romanas), Ciências, Estudos sociais e Tecnologias (EDUCATION SCOTLAND). Todas essas oito áreas curriculares estão articuladas e buscam desenvolver as quatro capacidades, juntamente com a aprendizagem relacionada a cada área. O *Education Scotland* destaca que “a literacia, numeracia e saúde e bem-estar são reconhecidas como sendo particularmente importantes – estas áreas são vistas como sendo da “responsabilidade de todos” (EDUCATION SCOTLAND – tradução nossa).

Quadro 3 – Áreas curriculares relacionadas às quatro capacidades do *Curriculum for Excellence* (CfE)

Áreas Curriculares	Capacidades/habilidades
Artes Expressivas	desenvolver alunos bem-sucedidos desenvolvimento de indivíduos confiantes desenvolvimento de cidadãos responsáveis desenvolvimento de contribuintes eficazes aprendizagem e ensino nas artes expressivas
Saúde e bem-estar	desenvolver alunos bem-sucedidos desenvolvimento de indivíduos confiantes desenvolvimento de cidadãos responsáveis desenvolvimento de contribuintes eficazes aprender e ensinar na saúde e no bem-estar
Linguagens (incluindo inglês, gàidhlig, gaélico, línguas modernas e línguas clássicas)	desenvolver alunos bem-sucedidos desenvolvimento de indivíduos confiantes desenvolvimento de cidadãos responsáveis

	desenvolvimento de contribuintes eficazes aprendizagem e ensino em línguas
Matemática	desenvolver alunos bem-sucedidos desenvolvimento de indivíduos confiantes desenvolvimento de cidadãos responsáveis desenvolvimento de contribuintes eficazes aprendizagem e ensino de Matemática
Educação religiosa e moral (incluindo a educação religiosa e moral e a educação religiosa nas escolas católicas romanas)	desenvolver alunos bem-sucedidos desenvolvimento de indivíduos confiantes desenvolvimento de cidadãos responsáveis desenvolvimento de contribuintes eficazes aprendizagem e ensino na educação religiosa e moral
Ciências	desenvolver alunos bem-sucedidos desenvolvimento de indivíduos confiantes desenvolvimento de cidadãos responsáveis desenvolvimento de contribuintes eficazes aprender e ensinar em ciências
Estudos sociais	desenvolver alunos bem-sucedidos desenvolvimento de indivíduos confiantes desenvolvimento de cidadãos responsáveis desenvolvimento de contribuintes eficazes aprendizagem e ensino em estudos sociais
Tecnologias	desenvolver alunos bem-sucedidos desenvolvimento de indivíduos confiantes desenvolvimento de cidadãos responsáveis desenvolvimento de contribuintes eficazes aprendizagem e ensino em tecnologias

Fonte: elaborado pela autora com base em *Scottish Executive* (2006 – tradução nossa)

É importante frisar que o CfE não apresenta uma lista de conteúdos detalhados e prescritivo, entretanto, há compromisso com a qualidade da educação. As propostas pedagógicas devem ser elaboradas pelas escolas e devem estar de acordo com os princípios norteadores do CfE (EDUCATION SCOTLAND). É a escola que cria o seu detalhamento, suas particularidades, baseada em sua clientela, em seus professores e alunos. O CfE parte da premissa de que os professores é que são os agentes mais adequados para definir o que e como ensinar. Nesse sentido é que Donaldson (2014) destaca que os professores precisam estar engajados e comprometidos com a mudança, pois a “despeito das tentativas cada vez mais fortes para reformar a educação em países ao redor do mundo, o que realmente acontece nas salas de aula tem se mostrado extraordinariamente resistente à pressão externa por mudanças” (DONALDSON 2014, p. 179 – tradução nossa). Por isso, o *Education Scotland* reconhece que os professores ocupam um lugar importante nesse processo e contribui para influenciar os alunos e a sua aprendizagem. Nessa vertente, Donaldson (2014, p. 181) destaca que:

Com sua ênfase na especificação limitada e na expectativa de que as escolas e professores terão uma margem considerável para interpretar as orientações nacionais e adaptá-las às suas circunstâncias particulares, o CfE procurou criar um elemento mais forte de propriedade e criatividade no nível da escola. A esse respeito, a proposta reflete o crescente corpo de evidências de que os professores estão entre os mais fortes influenciadores da aprendizagem e estão em melhor posição para determinar a melhor forma de atender as necessidades dos seus alunos (tradução nossa).

Assim, o professor não segue um *script* detalhado; ao contrário, ele precisa ter muita criatividade e um alto grau de qualificação para que não trabalhe os conteúdos de forma superficial. De acordo com Donaldson (2014, p.185),

O CfE também deixa explicitamente para a escola as decisões-chave sobre a escolha do conteúdo relevante, refletindo a crença nos benefícios de um maior controle local. No entanto, esta falta de especificidade também poderia levar à superficialidade se os professores não tiverem conhecimento ou tempo suficiente para gerar adequadamente conteúdos que sejam relevantes e desafiadores (tradução nossa).

Podemos destacar aqui que a escola tem autonomia, é proprietária, mas tem que ser responsável, pois os conteúdos são escolhidos pelos professores e equipe. No entanto, para isso, os professores precisam ser bem formados, ter conhecimento, ter tempo e se identificar com a proposta. A ênfase na necessidade de alta qualidade da formação dos professores foi destacada ainda mais, quando em 2009 o governo da Escócia encomendou ao mesmo autor aqui citado uma ampla revisão sobre a formação de professores, que culminou no relatório *Teaching Scotland's Future*, contendo 50 recomendações a respeito do recrutamento de professores em formação inicial e continuada, como também da formação de lideranças. Nesse documento Donaldson (2014, p. 189) destaca que: “O CfE também impõe significativos desafios à capacidade de professores, escolas, autoridades locais, universidades e organismos nacionais de educação na Escócia. A complexidade que envolve desenvolvimentos simultâneos no currículo, na natureza da profissão docente, e nas abordagens de autoavaliação é considerável” (tradução nossa).

Donaldson (2014) destaca que a experiência do CfE é realmente inovadora porque toda educação dos 3 aos 18 anos foi reformada, e é uma mudança global. Destaca ainda a preocupação que se teve com o engajamento das universidades na formação dos professores nesse processo, pois não adianta propor nenhuma mudança sem que o professor esteja também engajado nesse processo. No entanto, o autor ainda reconhece que “Até o momento, há poucas evidências de pesquisas independentes das quais possam ser extraídas conclusões firmes sobre o impacto geral. Esse é um processo complexo de reforma, cujo impacto só se tornará claro ao longo do tempo” (Donaldson, 2014, p. 188 – tradução nossa).

Do exposto acima, acreditamos que o desenvolvimento da presente pesquisa, a partir da nossa experiência de pesquisa *in loco* acerca dos desafios da elaboração, implantação e acompanhamento do CfE escocês, em especial no que toca à formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, possa contribuir para um novo olhar sobre reformas curriculares e formação de professores no Brasil, principalmente neste momento em que recentemente iniciamos o processo de implantação da BNCC. É importante olharmos para o processo escocês como fonte de contribuições de um país desenvolvido que já efetuou uma reforma educacional ampla e paradigmática, e que está sendo avaliada e reavaliada ao longo dos anos de sua implementação. Temos muito a aprender com um modelo de sistema que está sendo avaliado como bem-sucedido, e que foi concebido através de um processo muito diferente ao que estamos habituados no Brasil.

O processo que culminou no CfE não foi proposto como algo já estruturado, pronto e acabado, mas como algo que foi construído a partir dos anseios da sociedade, das comunidades escolar e acadêmica e dos governos nacional e locais. Uma mudança construída de dentro para fora e não de fora para dentro,

como acontece na maioria das vezes no Brasil. Portanto, acreditamos ser possível identificar contribuições importantes para o debate em torno de reformas curriculares a partir dessa experiência escocesa, a qual concebeu como valores fundamentais a liberdade e a autonomia de escolas e professores.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, tratando-se, mais especificamente, de uma análise documental. Essa modalidade de pesquisa fundamenta-se em documentos como material primordial, de onde se extrai algumas análises, que são organizadas e interpretadas com base nos objetivos da pesquisa (PIMENTEL, 2001). No presente estudo, o material primordial consiste na BNCC e no *Curriculum for Excellence* (CfE), onde o objetivo é analisar possíveis aproximações e contribuições do currículo escocês para as discussões da BNCC. A coleta de dados se deu a partir da leitura atenta dos principais documentos em questão, onde buscamos identificar algumas categorias iniciais, que serviram para orientar a segunda leitura, mais aprofundada. Após essa leitura mais aprofundada, identificamos alguns pontos que chamamos de paralelos, que foram analisados a partir das semelhanças e diferenças encontradas nos dois documentos. Dessa forma, a análise das categorias iniciais e suas relações nos permitiu identificar 6 pontos para se estabelecer um paralelo que passamos a apresentar na próxima seção.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme destacado anteriormente, nosso objetivo no presente artigo consistia em identificar possíveis aproximações e contribuições do *Curriculum for Excellence* (CfE) para a BNCC. Conforme destacamos acima, ao analisar os documentos buscamos traçar primeiramente alguns paralelos (que podem ser identificados por meio de semelhanças ou diferenças) definidores do processo da reforma escocesa, e que podem ser contribuições para as discussões da implantação da reforma no Brasil.

P1 – Processo de construção da reforma curricular

O primeiro ponto identificado, a partir da análise dos documentos, está relacionado ao processo de construção da reforma curricular dos dois países aqui analisados. Conforme destacamos anteriormente, embora a proposta de construção da reforma curricular tenha partido dos governos, na Escócia, esse processo ocorreu primeiramente a partir da aclamação popular, buscando identificar o que a população almejava, para iniciar a construção a partir desses apontamentos. Indo de encontro a isso, no Brasil, embora inicialmente tenha se criado expectativas e anseios para os professores das escolas, das universidades, das repartições educacionais, estes acabaram não sendo levados em consideração nesse processo (MACEDO, 2016). Atrelado a isso, ele ainda ocorreu no meio de um turbilhão de acontecimentos políticos no Brasil, que acabou contribuindo ainda mais para que esse processo não fosse construído democraticamente. Acreditamos que todo esse movimento democrático e participativo contribuiu para o envolvimento e engajamento não só dos professores e alunos, bem como dos pais e da sociedade em geral que acaba se sentindo partícipes e cocriadores da proposta e por isso responsáveis também por ela.

P2 – Processo de implantação

O segundo ponto identificado está relacionado à implantação da reforma curricular que também influencia para a implantação e sucesso da proposta. A análise dessa questão nos permite apontar que a reforma escocesa, além de buscar atender os anseios de toda a comunidade, buscou ainda garantir o espaço democrático de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Embora inicialmente tenha havido algumas dificuldades iniciais de adaptação por parte dos professores, principalmente em relação à questão da liberdade e da autonomia que o CfE ofereceu aos professores, conforme destacou Donaldson (2014), sua implantação transcorreu com sucesso. Ao olhar para a reforma curricular no Brasil, podemos destacar que a mesma ocasionou um grande impacto para os professores e na sua ação docente, pois como destacam Jolandek, Pereira e Mendes (2021), muitos professores não participaram do processo de construção da BNCC, houve desafios na implementação e na participação docente e há desafios em

relação à resistência, à mudança, bem como na própria formação dos professores. Da mesma forma, Macedo (2016) destaca que aqueles que de fato conhecem os problemas da educação não foram ouvidos.

P3 – O olhar para a Formação de Professores a partir do ambiente de reformas educacionais

O terceiro ponto identificado foi em relação ao desafio da formação inicial e continuada de professores e as estratégias para solucionar os enormes desafios que se apresentaram (e ainda se apresentam) durante todo o processo de implantação e consolidação da reforma, especialmente no tocante à formação dos professores para atuarem no currículo. Nessa questão, desde o início, o governo escocês apresentou uma grande preocupação com a formação inicial e continuada dos professores e envolveu toda a comunidade acadêmica nessa construção, colocando os professores formadores como cocriadores e coformadores da proposta. Conforme vimos acima, seu interesse em promover de fato a mudança por meio da reforma curricular, o levou a encomendar ao pesquisador Donaldson (2011) uma ampla revisão sobre a formação de professores, que culminou no relatório *Teaching Scotland's Future*, contendo 50 recomendações a respeito do recrutamento de professores em formação inicial e continuada, como também da formação de lideranças. É importante destacar que, mesmo após 21 anos, o governo escocês continua avaliando e analisando esses aspectos, ouvindo os professores e apresentando novos relatórios por meios da análise de suas experiências e resultados (EDUCATION SCOTLAND). Contrariamente a isso tudo, a reforma no Brasil não se preocupou com a formação de professores, nem inicial, nem continuada. Conforme destaca Macedo (2016), além de os professores não terem sido ouvidos nesse processo, essa construção “[...] envolve formar bem os professores, e, principalmente, dar-lhes condições de trabalho e salário compatíveis, investir nas escolas e no trabalho lá realizado, enfim, valorizar a educação” (MACEDO, 2016, p. 63). O estudo apresentado por Jolandek, Pereira e Mendes (2021), também destaca que os professores apontaram não receber nenhuma formação para atuar com a nova BNCC e muitos deles, inclusive, declararam nem conhecê-la.

P4 – Desafio de atualização dos currículos das licenciaturas

O quarto ponto identificado foi em relação à atualização dos currículos das licenciaturas. Além do governo escocês ter apresentado estratégias para a formação dos professores, houve também preocupações e ações em relação aos currículos das licenciaturas. Dessa forma, nos cursos de formação de professores também foram analisados pensando em formar professores para atuarem no novo currículo. As disciplinas ofertadas no curso de formação de professores foram adaptadas e, dessa forma, as universidades também têm contribuído para essa transição e mudança juntamente com as escolas. Donaldson (2014) destacou que é louvável a preocupação que o governo escocês teve com o engajamento das universidades na formação dos professores nesse processo, pois, não adianta propor nenhuma mudança sem o engajamento do professor. Contrariamente, na reforma curricular brasileira, os professores formadores mal foram ouvidos nesse durante a construção da mesma. Acreditamos que isso trará grandes implicações para a carreira docente e, principalmente, para o sucesso da implantação da base, já que quem forma os professores para atuarem na Educação Básica, não foram e não estão sendo considerados nesse processo.

P5 – A estrutura do currículo

O quinto ponto analisado está relacionado à estrutura do currículo e seus objetivos. Como vimos anteriormente, o CfE não apresenta conteúdos detalhados e prescritivo, e cada escola tem autonomia para preparar o próprio conjunto de propostas pedagógicas, desde que esteja de acordo com os princípios norteadores do CfE (EDUCATION SCOTLAND). É a escola que cria o seu detalhamento, a partir das suas particularidades, com base em seus contextos, em seus professores e alunos. O CfE parte da premissa de que os professores é que são os agentes mais adequados para definir o que e como ensinar. Conforme destaca o *Education Scotland*, ele “é projetado para alcançar uma transformação na educação, na Escócia, fornecendo um currículo coerente, mais flexível e enriquecido para a faixa etária de 3 a 18 anos”. Destaca ainda que “o currículo inclui a totalidade das experiências que são planejadas para crianças e jovens por meio da educação, onde quer que eles estejam sendo educados”, ou seja, não importa o bairro ou área em que os alunos moram, o currículo da sua escola será planejado para as suas

necessidades. Destaca ainda que “a aprendizagem começa no nascimento e continua ao longo da nossa vida. A estratégia de educação do governo escocês reconhece que a aprendizagem é ao longo da vida, e tem o objetivo de ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades que eles precisam para a aprendizagem, vida e trabalho em um mundo em constante mudança” (*Education Scotland* – tradução nossa). Além disso, o *Education Scotland* destaca que “o currículo da Escócia coloca os alunos no centro da educação, onde estão quatro capacidades fundamentais que refletem e reconhecem a natureza vitalícia da educação e da aprendizagem” (SCOTLAND’S APPROCH – tradução nossa). Em suma, as quatro capacidades destinam-se a ajudar as crianças e os jovens a tornarem-se: Alunos bem-sucedidos; Indivíduos confiantes; Cidadãos responsáveis e Contribuintes efetivos” (EDUCATION SCOTLAND – tradução nossa).

Com relação à BNCC, podemos destacar que o Ministério da Educação (MEC) a apresenta como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2018, p. 7). A BNCC apresenta 10 competências gerais para as três etapas da Educação Básica, que “inter-relacionam-se e desdobram-se [...], articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2018, p. 8). Além das competências gerais, a BNCC apresenta competências específicas para cada área, que devem nortear o trabalho docente.

Nesse sentido, quando analisamos os dois documentos, podemos destacar que, além da flexibilidade, da autonomia e da liberdade que o professor tem para organizar o seu trabalho docente, podemos destacar que o *CfE* oferece para os estudantes uma variedade de opções de disciplinas e formação na medida em que essas são construídas a partir do contexto regional e da clientela que compõe cada escola. Com relação à BNCC, podemos destacar que, embora ela apresente as 10 competências gerais para as três etapas da Educação Básica, as quais “inter-relacionam-se e desdobram-se [...], articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores” (BRASIL, 2018, p. 9), ainda não sabemos de fato o reflexo dos impactos que o seu processo de implantação tem causado e causará não só no chão da escola, como também para a formação dos nossos estudantes, bem como o desenvolvimento profissional docente com o decorrer do tempo. Embora a estrutura em si não seja o problema, a forma como ela foi criada, implantada e como está sendo desenvolvida, pode causar prejuízos gigantescos para toda a sociedade. Ao contrário do *CfE*, que busca proporcionar um aprendizado diferenciado aos estudantes, independentemente do local em que este se encontra, a proposta para o novo Ensino Médio no Brasil, por exemplo, pode trazer muitos prejuízos, principalmente para aqueles que mais dependem dela e que por conta disso poderão ficar à margem, na medida em que a sua formação dependa de se deslocar ou buscar em alguma escola muito distante da sua residência, sem que tenham recursos para isso. Acreditamos que há muitos problemas em relação à forma como a BNCC foi construída, estruturada e implantada, mas destacamos que um dos maiores impactos e prejuízos que sofreremos é que dificilmente ela sairá do papel, para que se contemple de fato a participação da comunidade educacional. Além disso, na conjectura política em que a BNCC foi construída e que vivemos atualmente em nosso país, questionamos como ela dará conta de minimizar as disparidades regionais, quando se trata de um país tão grande e diverso como o nosso, e levando em conta “a perspectiva meritocrática de educação, claramente assumida pelo atual governo nos modos como vem gerindo a política educacional do país – a BNCC é apenas uma de suas expressões – produz a exclusão social na medida em que responsabiliza as vítimas pelo fracasso que é do sistema” (OLIVEIRA, 2018, p. 57). Ainda segundo Oliveira (2018), “a pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. [...] Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade!” (OLIVEIRA, 2018, p. 57). Além disso, a autora destaca que “reconhecer a necessidade de oferecer

possibilidades DIVERSAS/PLURAIS de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades” (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

P 6 – O desafio da construção de um currículo que responda aos anseios de professores e alunos, e, principalmente, da realidade

O sexto ponto identificado nos faz refletir sobre o desafio da construção de um currículo que responda aos anseios de professores e alunos, e da realidade, principalmente quando pensamos na: i) flexibilização dos percursos de formação, dada a escassez de investimentos que se afigura para os anos vindouros; ii) formação inicial e continuada de docentes treinados para trabalhar nesse novo ambiente, cuja formação inicial está a cargo das universidades, que não participaram de fato das discussões que levaram à elaboração da proposta de reforma; e iii) no efetivo engajamento de professores, alunos, pais e comunidade, além das universidades, em uma proposta apresentada pelo governo e aprovada pelo congresso sem a participação da comunidade educacional do país. Não podemos nos esquecer que “quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece alguns e prejudica outros. No caso brasileiro, vem sendo tomada em prejuízo das questões sociais, da formação crítica, da cidadania, do direito que se diz estar defendendo” (OLIVEIRA, 2018, p. 57). Todas essas questões nos fazem pensar em como a BNCC contribui para a formação de nossos alunos para que ocupem seus espaços sociais. Que sociedade queremos e que realidade estamos construindo? Embora saibamos que o paradigma da reforma curricular escocesa também teve impactos e desafios, podemos destacar que, contrário ao que se objetiva o governo brasileiro, aqueles levaram em consideração os anseios da população e este tem feito essa trajetória do lado do povo e defendendo os seus interesses. Portanto, analisar o desafio da construção de um currículo que responda aos anseios de professores e alunos, quando se tem claro os alvos e objetivos que se quer atingir, isso tudo é mais produtivo e leve, pois todo esse processo é construído de forma democrática, com compromisso e determinação. Entretanto, assim como Mendonça (2018, p. 36) acreditamos que “o processo de elaboração e aprovação da BNCC está longe de ser um exemplo de gestão democrática na formulação de política pública educacional tão importante para o desenvolvimento da educação em nosso país”, principalmente, para que possamos diminuir as desigualdades sociais tão gritantes no nosso país. Nesse sentido, assim como Oliveira (2018, p. 57) “estamos aqui denunciando a falácia da igualdade de oportunidades nos sistemas unificados de currículo e avaliação. E a pergunta que se impõe é: a quem interessa essa (des)igualdade?”. Existe um ditado que diz que “o papel aceita tudo”. Como educadora, prefiro acreditar que ainda bem que não somos papel e que nós professores, alunos e o povo brasileiro como todo, não vamos aceitar as mazelas desse desgoverno que tem demonstrado que não entende nada de base, e é a antítese de tudo o que se espera de um governo que governa de fato pelo povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo tivemos como objetivo identificar paralelos entre os processos de reforma curricular escocês e brasileiro, e através destes paralelos contribuir para o aprofundamento das discussões acerca da BNCC e da reforma do Ensino Médio no Brasil. Como resultados identificamos seis pontos, onde traçamos alguns paralelos que podem contribuir com as discussões em eventuais necessidades de correções de rumo no processo de reformas no Brasil. As reflexões aqui apresentadas também podem contribuir para elaborarmos propostas para enfrentar os desafios inerentes à formação inicial e continuada de professores no ambiente de reforma, que ainda podemos enfrentar futuramente com a implantação da BNCC.

A partir dos seis pontos identificados, destacamos que qualquer reforma educacional só funcionará se tivermos professores comprometidos e preparados para isso, e que se sintam partícipes, junto com os demais agentes da educação e da construção do processo de reforma. Portanto, não basta apresentar a mudança pronta e acabada para os professores, é preciso que haja uma formação adequada para que os professores possam se sentir seguros e qualificados. Além disso, precisamos saber, de fato, “por que e para que estamos formando professores?”, buscando ter a percepção de qual é o contexto formativo que estamos desenvolvendo nos cursos de licenciaturas, para que possamos preparar esses jovens para serem professores e exercerem os seus ofícios de fato. Nesse contexto todo, ainda é imprescindível

discutirmos também a formação dos professores do Ensino Superior que atuam nos cursos de licenciaturas, não levando em conta somente a sua expertise na área disciplinar em que atua, mas também os conhecimentos sobre aspectos relativos à Educação Básica, ao contexto educacional nacional e local, como também à realidade social do ambiente no qual a escola em que atua se insere. Percebemos que existem algumas lacunas nesse processo de formação, entre a universidade e a escola e que, neste momento de reestruturação, a universidade não pode ficar isolada ou fora desse processo, pois são eles que preparam os futuros professores para atuarem na Educação Básica e, portanto, não basta só participar desse debate, é preciso discutir uma proposta de formação continuada que também se deseja a partir da mudança curricular proposta, e preocupados com a docência na Educação Básica, com as escolas e com a aprendizagem dos nossos estudantes.

Acreditamos ainda que, ao propor seriamente qualquer mudança, qualquer reforma, principalmente na área da educação, os gestores devem desejar que estas reformas tenham impacto, que sirvam para provocar a mudança que almejam. No entanto, para que a reforma não seja efêmera, a mesma tem que estar associada à formação de professores de alta qualidade e que sejam lideranças nos ambientes profissionais, pois se o professor não for um líder e se não estiver engajado nos princípios e no processo de mudança, esta simplesmente não acontecerá.

AGRADECIMENTOS

A autora agradece à CAPES pela bolsa de pós-doutorado pelo Programas Estratégicos – (DRI) e à Fundação Araucária pela bolsa produtividade em pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, P. **Policy and Education**. Routledge, London, 2014.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-91.
- APPLE, M. W. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução de Lilia Loman. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 05 dez. 2017.
- BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 25 abr.2017.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília. MEC SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998b

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação. MEC/SEB, Lei n. 13.0005, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 126.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Avaliação de currículo: limites e possibilidades. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi (org.). **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2002.

CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi (org.). **Avaliação da aprendizagem**: discussão de caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007. p. 09-26.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. A reforma do ensino médio suprime direitos, privatiza a educação e terceiriza os/as trabalhadores/as escolares. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 337-343, jan./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.772>. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/772>. Acesso em: 18 jul. 2018.

CUNHA, A. C. **Ser professor**: bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DONALDSON, G. Teacher Education and Curriculum Change in Scotland. **European Journal of Education**, [s. l.], v. 49, n. 2, 2014. DOI: 10.1111/ejed.12077.

DONALDSON, G. **Teaching Scotland's future**. Report of a review of teacher education in Scotland. Scottish Government, Edinburgh, 2011. Disponível em: www.gov.scot/Publications/2011/01/13092132/15.

EDUCATION SCOTLAND. **What is Curriculum for Excellence?** Disponível em: [https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-\(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5\)/What%20is%20Curriculum%20for%20Excellence?](https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5)/What%20is%20Curriculum%20for%20Excellence?). Acesso em: 28 ago. 2017.

EDUCATION SCOTLAND a. **What is Curriculum for Excellence?** Disponível em: <https://education.gov.scot/education-scotland/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5/what-is-curriculum-for-excellence>. Acesso em: 21 set. 2021.

EDUCATION SCOTLAND b. **Scotland's Curriculum for Excellence** – Putting learners at the heart of education. Disponível em: <https://scotlandscurriculum.scot/>. Acesso em: 21 set. 2021.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5788/1/Acerca%20da%20articulac%CC%A7a%CC%83o%20de%20operspectivas.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2016.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação Educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago. 1990.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

GASPARIN, João Luiz. Avaliação na perspectiva histórico-crítica. In: CONGRESSO NACIONAL DE

EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE, 10., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC/PR, 2011. p. 1973-1984. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf. Acesso em: 14 jul. 2016.

GATTI, B. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B.; SILVA JUNIOR, C.; PAGOTTO, M.; NICOLETTI, M. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013. GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 119-148. cap. 6.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atilio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 14.

JOLANDEK, E. G.; PEREIRA, A. L.; MENDES, L. O. R. Desafios e impactos da implementação da Base Nacional Comum Curricular: o que dizem professores de matemática. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 21, 2021.

LINO, L. A. As ameaças da reforma desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

MACEDO, E. A base é a base. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Livro eletrônico.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, abr./jun. 2016.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 285-296, 2006.

MACEDO, E. Curriculum polices in Brazil: the citizenship iscourse. In: GRUMET, Madeleine; YATES, Lyn (org.). **World yearbook of education 2011**. Nova York: Routledge, 2011. p. 44-57.

MENDONÇA, E. F. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Livro eletrônico.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Lisboa, n. 350, set./dez. 2013. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: fev. 2016.

OECD. PISA 2015. **Results: Students' Well-Being**, PISA, OECD Publishing, Paris. 2017. v. III. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>. Acesso em: 28 set. 2017.

OLIVEIRA, I. B. de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Livro eletrônico.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Caderno de Pesquisa**, [s. l.], n. 114, p. 179-95, 2001.

SCOTTISH EXECUTIVE. **A curriculum for excellence** – EFFECTIVE CONTRIBUTORS RESPONSIBLE CITIZENS SUCCESSFUL LEARNERS’ CONFIDENT INDIVIDUALS – building the curriculum 1 the contribution of curriculum areas, 2006. Disponível em: <https://education.gov.scot/media/kxugralx/btc1.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91. SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, S.; CUNHA, M. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).