

**Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**



Dissertação

Base Nacional Comum Curricular:
uma análise crítica do texto da política

Vanessa Silva da Silva

Pelotas, 2018

Vanessa Silva da Silva

Base Nacional Comum Curricular:

uma análise crítica do texto da política

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na linha de Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Cossio

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas Catalogação na Publicação

S586b Silva, Vanessa Silva da

Base Nacional Comum Curricular : uma análise crítica do texto da política / Vanessa Silva da Silva ; Maria de Fátima Cóssio, orientadora. — Pelotas, 2018.

200 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Políticas educacionais e curriculares. 3. Gestão democrática. 4. Reformadores empresariais da educação. 5. Avaliação em larga escala. I. Cóssio, Maria de Fátima, orient. II. Título.

CDD : 370

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Vanessa Silva da Silva

Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 20 de julho de 2018

Banca examinadora:

.....
Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Cóssio - UFPEL

.....
Prof.^a Dr.^a Mara Rejane Vieira Osório - UFPEL

.....
Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica – UNIPAMPA

.....
Prof. Dr. Antônio Cardoso Oliveira - IFSul

DEDICATÓRIA

**A todos los que luchan, a los que no
desisten jamás ante las dificultades; a
los que creen en las capacidades
humanas para crear, sembrar y cultivar
valores e ideas; a los que apuestan por
la humanidad; a todos los que
comparten la hermosa convicción de
que un mundo mejor es posible!**

(Fidel Castro, 2004)

Agradecimentos

Resumo a essência deste trabalho a um pensamento do grande educador Paulo Freire, quando diz que *a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem*, pois foram estes dois sentimentos, amor e coragem, traduzidos pelo afeto de quem viveu comigo este período tão curto e eterno ao mesmo tempo, que permearam todo o processo de crescimento pessoal e profissional que constitui a Vanessa que sou hoje.

Início os agradecimentos pela mulher mais brilhante que já passou pela minha vida, minha mãe, Dona Nilza (*in memoriam*). A ti agradeço a capacidade de sonhar, de idealizar um futuro diferente do conhecido e esperado para as mulheres de nossa família, por ter acreditado e batalhado de sol a sol para que eu, filha caçula de seis irmãos, pudesse completar o ensino médio no curso normal e me formar professora. Embora o tempo de convivência tenha sido curto, teu amor e força me encorajaram a ser a mulher que sou. Obrigada Mãe.

Seguindo falando em mulheres fortes, meu profundo agradecimento a Professora Maria de Fátima, minha orientadora, que acreditou no sonho de uma mãe de família, trabalhadora e professora da educação básica em seguir sua formação em um mestrado acadêmico. Nossa relação ultrapassou os limites da academia e, com certeza, levo tua amizade e ensinamentos no coração. Obrigada Mestre.

Agradeço imensamente a Universidade Federal de Pelotas, em especial a Faculdade de Educação e o Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de tantas aprendizagens frente a um quadro docente de tamanha relevância na área da educação e que tem como filosofia a luta por uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Agradeço também as pessoas que convivi em outros setores desta instituição, técnicos e funcionários, sempre dispostos a ajudar. Pelos anos de graduação e mestrado, obrigada.

Ao grupo de pesquisa que participo, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, muito obrigada pelo acolhimento e paciência dos participantes anteriores a mim e pelo coleguismo dos que junto ou posteriormente adentraram neste ambiente tão rico em aprendizagens e experiências. Fazer pesquisa exige rigor e comprometimento e isso esse grupo tem de sobra. Obrigada.

Meu carinho especial as colegas Daniela, que foi descobrindo comigo o mistério de dissertar, Leila, que sempre teve uma palavra de carinho e motivação

nos momentos difíceis, e Susana, que compartilhou da sua experiência e conhecimento engrandecendo não somente este trabalho, mas as relações de amizade. Ao nosso quarteto fantástico, meu muito obrigada meninas.

Agradeço veementemente a Banca de qualificação e defesa pelo aceite em dividir seus conhecimentos e orientações comigo, pelas fundamentais e pertinentes contribuições e, principalmente, pela forma carinhosa em apontar possibilidades de enriquecer este trabalho. Obrigada Mestres.

Meu reconhecimento a todos os teóricos e estudiosos da área da educação que contribuiriam para a elaboração desta dissertação, pois esta pesquisa não nasceu do nada, mas sim de uma diversidade de ideias e pensamentos que a precederam. Aos pesquisadores curriculistas, meus mais sinceros agradecimentos.

Aos meus amigos-irmãos de longa data, Luciano, o primeiro a acreditar que este sonho seria possível, Aisllan, por todas as discussões que muitas vezes me mostraram o caminho a seguir, e Gabriela, por segurar minha mão e dizer que iria dar tudo certo. Vocês são lindos, muito obrigada pela amizade e companheirismo em um período que tanto precisei de vocês.

Meu reconhecimento também a Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antonio, ao corpo docente, discente e funcionários. Agradeço a vocês pelas aprendizagens estabelecidas e pelo convívio diário. Em especial, meu obrigada a equipe gestora, por incentivar a formação continuada, não somente a mim, mas a todo o quadro docente. Tenho orgulho de ter estudado e hoje ser trabalhadora docente neste instituição, pois se existem escolas como desejou Freire em seu poema, onde é possível *fazer amigos, educar-se, ser feliz e assim começar a melhorar o mundo*, esta é uma delas.

Obrigada as educadoras e educadores de escolas públicas, em especial as minhas colegas de educação básica por acreditar, mesmo diante de tantas barbáries contra nossas escolas e contra a educação popular, que é possível sonhar e lutar pela educação de qualidade em nosso país. Obrigada companheiras.

Tenho muito a agradecer ao meu companheiro de caminhada Bergueson, pelos incontáveis cafés na madrugada, pelas correrias nos deslocamentos quase sempre com tempo estourado, da escola para faculdade, de uma aula para outra, de uma apresentação de trabalho para o grupo de pesquisa, sem tua dedicação a mim, a nossa casa e a nossa família, três filhos, cinco cachorros e dois gatos, com

certeza, eu não teria conseguido. Obrigada por acreditar em mim, quando nem eu mesma acreditava mais. Do fundo do meu coração, obrigada.

A minha irmã de coração Veridiana, pessoa responsável e amorosa, que tem meus filhos como se fossem seus, meu reconhecimento. Sem a confiança de que meus amores estão em boas mãos não teria conseguido até hoje chegar onde cheguei. Obrigada.

Meu agradecimento mais profundo só poderia ser dedicado aos três corações que batem fora do meu peito, meus filhos Decio, Liriel e Isabele. Dedico este trabalho a vocês, razões da minha luta por um mundo melhor. Muitas vezes foi o tempo do brincar, do contar história para dormir, do ajudar na lição, que tive que abrir mão para dar conta de realizar este trabalho. Acreditem, não foi por querer que tantas vezes me ausentei, foi porque, assim como tua avó quis um futuro melhor para mim, eu desejo do fundo do meu coração um futuro ainda melhor para vocês. Obrigada meus filhos por me tornarem melhor a cada dia. Amo vocês.

Finalizo com as palavras de Clarice Lispector, quando diz que *quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza chegará mais longe*. Obrigada a todas e a todos que perto ou distante, me acompanharam neste caminho.

Resumo

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política.** 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

Esta pesquisa consistiu em analisar o texto da lei da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política que unifica 60% dos conteúdos curriculares das etapas de ensino referente à educação infantil e ensino fundamental, atingindo todas as escolas no território nacional. Buscou-se elucidar quem foram os atores que participaram de cada uma das etapas de elaboração das três versões e do texto final da lei, além de contextualizar o período político nacional e internacional que permearam a elaboração de cada uma das quatro versões. A análise realizada no texto final desta política teve como intencionalidade compreender quais concepções de educação e de currículo permeiam a atual política curricular, traduzida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e quais seus possíveis efeitos na formação dos/das estudantes. Elencou-se como objetivo geral da pesquisa analisar o currículo nacional como instrumento de política educacional, buscando compreender seus nexos e sentidos. Para tal, adotou-se a abordagem metodológica qualitativa, na perspectiva crítica, utilizando como metodologia para a análise do texto da política a Análise de Conteúdo (AC), aplicando como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e documental com aporte teórico em Minayo, Ball, Bardin, entre outros. O estudo mostra evidente contradição entre o documento e o princípio da democracia, ao desconsiderar o pluralismo de ideias e os fundamentos da gestão democrática, participação e transparência, amparadas pelo artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Pode-se constatar que seu fundamento pedagógico pautado na Pedagogia da Competência é um visível retrocesso curricular à década de 1990, devido ao contexto de influência dos mecanismos internacionais e, diante do campo político favorável as interferências do terceiro setor nomeados como os reformadores empresariais que imprimem uma visão ideológica mercantil de educação que busca o sucesso escolar na perspectiva da qualidade total, passível de ser mensurado quantitativamente através de avaliações externas, em detrimento do sucesso educativo de qualidade social e propulsora da emancipação dos sujeitos. Sendo assim, conclui-se que a BNCC apresenta um currículo tecnocrático e utilitarista, que visa a formação de sujeitos através de competências cognitivas e socioemocionais para sua atuação no mercado, acabando por desumanizá-los ao percebê-los apenas como força de trabalho produtiva, dentro de uma visão reducionista de educação escolar, o que impossibilita sua emancipação para compreender criticamente o mundo e agir sobre ele, diante de suas necessidades, desejos e aspirações.

Palavras-Chave: Base Nacional Comum Curricular; Políticas educacionais e curriculares; Gestão Democrática; Reformadores Empresariais da educação; Avaliação em larga escala.

Abstract

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política.** 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

This research consisted in analyzing the text of the Law of the National Curricular Common Base (NCCB), policy that unifies 60% of the curricular content of the level of education related to early childhood education and elementary education, affecting all schools in the national territory. It was sought to elucidate who were the actors who participated in each one of the stages of elaboration of the three versions and the final text of the NCCB, besides contextualizing the national and international political period that permeated the construction of the preliminary text, in four different moments. The way of analyzing this policy had the intentionality of understanding the conceptions of education, curriculum and formation contained in the proposal. The purpose of this analysis was to understand which conceptions of education and curriculum permeate the current curricular policy translated into the final text of the NCCB, and its possible effects on the students' formation. The main objective of the research consisted in analyze that proposal of national curriculum as an instrument of educational policy, trying to understand its connections and senses. For this, was adopted the qualitative methodological approach, based in the critical perspective, using for the documenta analyses the Content Analysis (CA), and application as technical procedures bibliography and documentary mechanism, with the support of Minayo, Ball, Bardin, and others. The study shows a contradiction between the document and the principle of democracy, disregarding the pluralism of ideas and the foundations of democratic management, participation and transparency, provided in the Article 3 of the National Education Law. Só, it can be verified its pedagogical foundation based on the Pedagogy of Competence, which presents itself as a visible curricular retrogression to the 90's in Brazil, due to a international context of influence mechanisms and, in the face of a favorable political field of the interferences of the Third Sector that - advancing as real Corporate Reformers - print an ideological mercantile vision of education, which is guided by school success in the perspective of total quality, which can be measured quantitatively through external evaluations, in detriment of the educational success based in social quality as a force for the human emancipation. Thus, concludes that the NCCB presents a curricular and technical conception of education, which aims the subjects formations through cognitive and socioemotional skills for their insertion in the labor market, ending up in their dehumanization by perceiving them only as productive forces, within a reductionist vision of school education, which exhaust the possibilities of emancipation and critical exercise to understand yours needs, desires and aspirations to change the world.

Keywords: National Common Curricular Base; Curricular and educacional policies; Democratic Management; Corporate Reformers of Education; Large scale assessment.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABRAES	Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior
ABRASF	Associação Brasileira das Secretarias de Finanças das Capitais
AC	Análise de Conteúdo
ACARA	Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANACEU	Associação Nacional dos Centros Universitários
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEI	Avaliação Nacional de Educação Infantil
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQ	Custo-aluno-qualidade
CAQi	Custo-aluno-qualidade inicial
CE	Comissão de Educação, Cultura, Esporte do Senado Federal

CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB	Câmara do Ensino Básico
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Comissão de Educação da Câmara dos Deputados
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNM	Confederação Nacional de Municípios
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
COEF	Coordenação Geral de Ensino Fundamental
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFAZ	Conselho Nacional de Política Fazendária
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EC	Emenda Constitucional
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FCC	Fundação Carlos Chagas
FENAPAES	Federação Nacional das Apaes
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FENEP	Federação Nacional das Escolas Particulares

FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IAB	Instituto Alfa e Beto
ICSID	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituições de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes Bases
MAM	Museu de Arte Moderna
MEC	Ministério da Educação
MF	Ministério da Fazenda
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
NCLB	No Child Left Behind Act
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado

PGR	Procuradoria-Geral da República
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Parcerias Público Privadas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Planos Nacionais de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e do Caribe
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROIFES	Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
REDUCA	Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação no Brasil
SisPACTO	Sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SFI	Sociedade Financeira Internacional
SRI	Secretaria de Relações Institucionais
TPE	Todos Pela Educação

UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Econômico
USP	Universidade de São Paulo

Lista de Ilustrações

Quadro 1	Contexto de formulação de uma política.....	24
Quadro 2	Três fases da Análise de Conteúdo.....	28
Quadro 3	Ciências 1º ano.....	142
Quadro 4	Código Alfanumérico.....	142
Quadro 5	Competências cognitivas e competências socioemocionais.....	155
Quadro 6	Campos de Experiências.....	158

Sumário

	Introdução	16
1	Metodologia	20
2	O Campo de Pesquisa sobre Currículo e Política	30
2.1	Conceituando Currículo	30
2.1.1	As Teorias do Currículo	38
2.2	Política Pública, Política Educacional e Política Curricular	52
3	Currículo Escolar: Trajetória Histórica Brasileira	63
3.1	A Reforma do Estado e as implicações para a educação	63
3.2	Os Parâmetros Curriculares e as Diretrizes Curriculares Nacionais	74
3.3	O Plano Nacional de Educação (PNE) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	88
4	Trajetória da Base Nacional Comum Curricular: entre Textos e Contextos	100
4.1	Os Reformadores Empresariais da Educação.....	100
4.2	Marcos Legais.....	111
4.3	A elaboração dos Textos Preliminares.....	118
5	Base Nacional Comum Curricular: uma Análise Crítica do Texto da Política.....	134
5.1	Gestão, participação e avaliação	134
5.2	Fundamentos Pedagógicos	145
5.3	Concepção de Educação, Currículo e Formação de Sujeitos	165
	Considerações Finais.....	175
	Referências	182

Introdução

*Ninguém começa a ser professor
numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...
Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor.
A gente se forma como educador permanentemente
na prática e na reflexão sobre a prática.
Paulo Freire*

O currículo escolar faz parte da minha vida profissional enquanto professora de anos iniciais da rede pública estadual de educação do Rio Grande do Sul, no município de Pelotas. Durante meu tempo de discente do curso Normal do Instituto Estadual Assis Brasil me interessei pelas escolhas curriculares e seus processos de materialização. Todavia, o entendimento sobre a temática só veio a se aprofundar durante o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas (UFPEl). Nesta instituição, surgiram diversas possibilidades que contribuíram para minha participação em debates e capacitações a respeito da temática, entre elas a elaboração de propostas para a construção do novo currículo do curso, como membro do centro acadêmico. Tal fato auxiliou-me na compreensão acerca da complexidade das teorias sobre o campo curricular, bem como as disputas explícitas e implícitas diante dos interesses referentes às áreas de conhecimento, influências políticas dos cenários nacionais e internacionais e as próprias convicções e concepções de educação que os agentes formuladores têm, alguns mais técnicos, outros mais teóricos, enquanto outros procurando o diálogo entre teoria e prática, visto que tais posições ideológicas permeiam a composição curricular seja em qual nível de ensino for.

Nessa esteira, a compreensão da teoria tornou minha prática mais reflexiva, tanto no universo da sala de aula (enquanto professora e aluna), quanto em outros espaços de atuação educacionais. Deste modo, foram surgindo inúmeras inquietações diante das vivências na escola em que atuo como docente, levando-me

a escolher a temática em questão como objeto de pesquisa no curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As conclusões obtidas ao final deste processo formativo quanto às mudanças no campo curricular brasileiro foram molas propulsoras que me instigaram a continuar pesquisando.

A partir da trajetória apresentada, com o intuito de dar prosseguimento à minha formação, bem como às investigações na área da educação, resolvi participar do processo de seleção para ingressar no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, no ano de 2016, problematizando a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Devido às mudanças no campo político brasileiro no decorrer do ano de 2016, após o processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, as etapas de elaboração da BNCC não se deram dentro do prazo previsto e, durante este tempo, a BNCC ficou em suspenso, aguardando a definição do atual governo que optou por dar continuidade ao processo de formulação de uma base comum curricular.

Percebendo o quanto podem ser impactantes as políticas curriculares na formação do cidadão dentro de diferentes perspectivas de nação propostas pelos governos, elencou-se como problema de pesquisa: ***Quais concepções de educação e de currículo permeiam a atual política curricular, traduzida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e quais seus possíveis efeitos na formação dos/das estudantes?***

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar o currículo nacional, traduzido pelo texto da BNCC, como instrumento de política educacional, buscando compreender seus nexos, sentidos e efeitos na formação dos/das estudantes. Delinearam-se, portanto, os seguintes objetivos específicos:

- Aprofundar conceitos de autores contemporâneos acerca das diferentes concepções de currículo, teorias curriculares, política pública, políticas educacionais e políticas curriculares;
- Traçar um panorama sobre a política curricular brasileira e a influência dos diferentes atores internacionais e nacionais na elaboração da política educacional e curricular;
- Analisar no texto da atual política curricular para a Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) a incidência das palavras-chave que permitam configurar as categorias de análise.

Para atender ao objetivo desta pesquisa, optou-se pela perspectiva de investigação qualitativa, com abordagem crítica, tendo por base a metodologia bibliográfica e documental. Esta pesquisa está estruturada em cinco capítulos, expostos brevemente a seguir:

O primeiro capítulo refere-se à *METODOLOGIA* que foi utilizada para a realização desta pesquisa, desde as primeiras indagações quanto ao campo conceitual sobre currículo (e seus entrelaçamentos com as questões políticas, econômicas e sociais em macro e micro escala), procurando perceber os impactos na educação das reconfigurações curriculares, no contexto de distintas perspectivas governamentais e, portanto, diferentes projetos de Nação, analisando as influências nacionais e internacionais, até sua culminância, o texto da política – a BNCC – e a compreensão de qual sujeito esta política busca formar.

O segundo capítulo deste trabalho denominado *O CAMPO DE PESQUISA SOBRE CURRÍCULO E POLÍTICA* foi o movimento inicial que possibilitou um maior contato com o conhecimento já produzido na área, possibilitando a apropriação de conceitos, bem como a expansão crítica do pensamento frente às dimensões políticas do campo curricular nacional e internacional, bem como as diferentes concepções de educação, currículo e políticas públicas curriculares

O terceiro capítulo, *CURRÍCULO ESCOLAR: TRAJETÓRIA HISTÓRICA BRASILEIRA*, busca traçar o percurso curricular brasileiro a partir dos anos 1990, direcionando o olhar para a elaboração de documentos curriculares balizadores da educação básica brasileira.

O quarto capítulo intitulado *TRAJETÓRIAS DA BASE: ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS* traz como contribuições para a discussão os atores construtores (parlamentares, representantes da iniciativa privada e acadêmicos) dos textos preliminares e final da política BNCC e os Marcos Legais que a antecederam, além da contextualização quanto ao período histórico (cronológico e governamental), bem como as convergências e divergências entre as versões.

Por fim, o quinto capítulo se intitula *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO TEXTO DA POLÍTICA*, refere-se a análise das categorias. Neste, utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC) de Laurence Bardin (2011) para interpretar, com base nos dados desta pesquisa, que tipo de educação, currículo e de sujeito esta política educacional curricular pretende formar, além da abordagem do "ciclo de políticas" de Stephen Ball e colaboradores (BOWE

et al., 1992; BALL, 1994), que possibilitou realizar a análise contextual crítica do texto da política.

As considerações finais trazem uma síntese dos achados da pesquisa, resgatando as evidências que sinalizam para a resposta do problema desta pesquisa, ou seja, quais concepções de educação e de currículo o texto da política se fundamenta e qual o perfil discente que busca formar com sua implementação.

1 Metodologia

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho
pelo qual se pôs a caminhar.
Paulo Freire*

Neste capítulo será apresentado o caminho metodológico percorrido desde os primeiros momentos investigativos deste trabalho até as conclusões finais, onde buscou-se, por meio da análise crítica do texto da política BNCC, responder ao problema que a originou tendo como ponto de partida a pedagogia histórico-crítica amparada pela teoria do materialismo histórico-dialético referenciado no campo teórico brasileiro pelo educador e filósofo Paulo Freire (1989).

Por reconhecer o caráter dialético, processual e dinâmico das políticas públicas, optou-se pela **abordagem qualitativa crítica**, ancorada “por uma teoria epistemológica e social que esclarece a relação entre produção de conhecimento, ação, identidade humana, poder, liberdade e mudança social” (CARSPECKEN, 2011, p. 398), visto que foi almejado não somente na produção final, mas em todo o percurso desta dissertação, para além de descrever os contextos sociopolíticos e culturais que envolvem o campo curricular e compreender as relações, convergências e divergências dos pensamentos que produzem ideologias e são produzidos por elas, clarificar criticamente o leitor, visto que “um projeto de pesquisa qualitativa crítica tipicamente será um projeto de conscientização” (CARSPECKEN, 2011, p. 397) sobre a correlação de forças nas esferas política, econômica e cultural intrinsecamente interligadas que transformam e agregam, ao longo da história, ideários ao sistema educacional brasileiro.

Corroborando com este pensamento, Minayo (2001) relaciona a pesquisa qualitativa com um nível de realidade que não pode ser quantificável, iante do fato que:

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Já os **procedimentos técnicos** foram pautados na pesquisa bibliográfica e documental. A partir da **pesquisa bibliográfica** busquei um aporte teórico através do diálogo com os estudiosos da área curricular, por intermédio do cotejamento de suas produções. Entre outras fontes, foi utilizada a busca no Banco de Dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações para a fundamentação conceitual deste trabalho.

Quanto a **pesquisa documental**, foram revisitados basicamente os documentos oficiais referentes a legislação educacional que precederam o texto da política BNCC, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como as duas versões que antecederam o texto final da política.

Utilizou-se para a coleta destes materiais a **pesquisa digital** fundamentada em Ball (2014), pois embora a grande maioria dos documentos balizadores desta pesquisa estejam disponibilizados pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em seus portais, alguns dados necessários para complementação das informações foram extraídos de fontes secundárias, encontradas na internet, que incluíam: “[...] sites [...] de informação de negócios e notícias de jornais, bem como blogs, *Facebook* e *Twitter*” (BALL, 2014, p. 80), entre outras fontes que fizessem referência à BNCC, como revistas, sites de fundações, organizações e conselhos ligados à temática.

Para aprofundar a temática de pesquisa, em um primeiro momento foi realizado o mapeamento sobre conceitos de currículo, teorias curriculares, políticas públicas, educacionais e curriculares, construindo o **estado da arte** que, segundo Ferreira (2002), possui

caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Foram utilizados os descritores **currículo escolar** e **mudanças curriculares**, ambos gerando uma gama enorme de produção acerca do tema. Para selecionar os trabalhos pertinentes ao estudo, foi analisado de imediato o título do trabalho e,

quando este era condizente com a intencionalidade da pesquisa, realizou-se a leitura do resumo, que em sua maioria já trazia sua finalidade, forma de organização, seus principais aportes conceituais e metodológicos, bem como as referências utilizadas. A sistematização desta etapa da pesquisa bibliográfica, embora não tenha sido restrita apenas a elaboração do referencial teórico, se deu através da produção escrita de notas referenciais, possibilitando revisitar o material ao longo do processo de construção deste trabalho, qualificando a escrita no sentido de que se pode comparar elementos entre os diversos textos analisados.

Este estudo bibliográfico inicial das produções acadêmicas também proporcionou refletir sobre questões relacionadas ao movimento de reorganização curricular frente às mudanças no tempo e espaço, interesses de grupos políticos e propostas de sociedade, buscando determinados perfis de cidadãos a serem formados através da educação escolarizada. Outro aspecto relevante diante deste estudo bibliográfico foi a percepção relativa às relações de poder dentro dos distintos períodos históricos e suas influências nas mudanças curriculares oriundas dos diferentes governos e seus respectivos mandatos.

Optou-se pelo recorte temporal a partir da década de 1990, por se considerar a relevância para a legislação educacional brasileira o período de redemocratização do país, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), além da influência dos Planos Nacionais de Educação (PNE) e programas de governo, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para a padronização de um currículo oficial brasileiro, através da elaboração de um documento base em escala nacional.

Evangelista (2012) propõe apontamentos para o trabalho com documentos voltados à política educacional, destacando que estes materiais “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (Ibid., p. 2). Para tanto, o pesquisador deve assumir uma posição ativa frente aos documentos, através da leitura, releitura, sistematização e análise das evidências apresentadas, levando em consideração que a objetividade não pode ser perdida de vista, pois é possível que a perspectiva teórica do sujeito seja distinta daquela da fonte em que o pesquisador busca argumentos para seus estudos. Sem desconsiderar a temporalidade, considerando

as relações com as fontes, Evangelista (2012) aponta para a tríplice temporalidade, quando diz que

a primeira está no tempo de produção das fontes primárias, das marcas originais de sua determinação histórica. A segunda está impressa nas fontes secundárias cujas interpretações são produzidas em seu tempo sobre o tempo das fontes primárias que analisa. A terceira é a do pesquisador que, vivendo num dado momento, relaciona-se com o tempo das fontes e o tempo das análises que sobre elas se produziram. Envolvido nessa tríplice temporalidade, o conhecimento produzido pelo pesquisador em seu tempo será mediado pela análise da produção “do” período e “sobre” o período. Fontes e pesquisador sofrem objetivações que lhes são específicas, e precisam estar claras para o sujeito (EVANGELISTA, 2012, p. 06).

Para além da temporalidade, a autora ainda adverte que para a análise de documentos precisam ser considerados, também, que

[...] a posição do sujeito é fundamental no processo de pesquisa – tanto na coleta e seleção, quanto na análise do material coligido, a da fonte também o é. Exterior ao sujeito, porta a objetividade que sua condição de evidência histórica lhe atribui (EVANGELISTA, 2012, p. 07).

Desta forma, o sujeito é o produtor do conhecimento, visto que o corpus documental por ele é definido e analisado. Através da empiria, o sujeito pode fazer a si mesmo vários questionamentos. Nessa direção, ele poderá fazer o mesmo com um documento, interrogando-o para gerar uma análise, levando em consideração que todos os documentos são considerados importantes, pois apesar de terem graus diferenciados, expressam determinações históricas, bem como as informações obtidas em cada documento devem ser colocadas em um local adequado na pesquisa.

Os apontamentos de Evangelista (2012) possibilitam entender que é necessário dar abertura a teoria, considerando que ela possibilita o adentrar da empiria, pois:

a teoria é uma sucessão de hipóteses que se desconfirmam ou se confirmam, num movimento continuamente aberto, não pode ser tomada como premonitória. Não existe “uma verdade” como lugar abstrato e universal. As categorias de pensamento são mobilizadas para a compreensão do tema de estudo e não para seu encarceramento empirista ou idealista. Desse modo, se não existe um “quadro” teórico, imutável, possível de ser “usado” em qualquer situação, não existe uma empiria que nele se encaixe apesar dele. A teoria deve estar aberta para favorecer o pensar e repensar a empiria, as fontes, os documentos, e para repor-se a si própria como instrumento de inteligência (EVANGELISTA, 2012, p. 11).

Sendo assim, os aportes teóricos fomentam a possibilidade de um diálogo e reflexão sobre a informação exposta e, portanto, a teoria possui consequências que

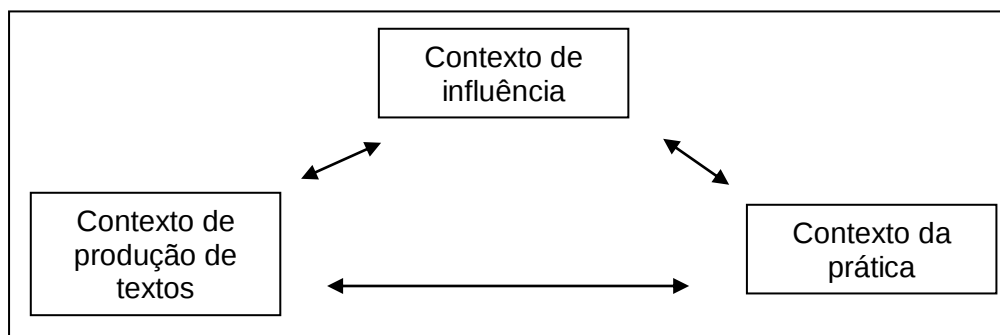
implicam em continuidades, visto as seguintes provocações: “O que ela propõe?” ou “Quais as suas contribuições?”.

Para compreender os diversos contextos em que a BNCC foi elaborada, utilizou-se a abordagem do **Ciclo de Políticas** construída por Stephen Ball e colaboradores nos anos 1990. Neste sentido, Mainardes (2006) enfatiza que

a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p. 48).

Tal abordagem consiste em um ciclo contínuo baseado em três contextos chaves: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática - todos inter-relacionados sem uma dimensão temporal nem sequencial, tampouco linear. Cada qual apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates, como explicitado no quadro 01

Quadro 1 – Contexto de formulação de uma política.



Fonte: Baseado em Mainardes (2006).

O **Contexto de influência** se caracteriza como o campo onde as políticas públicas e os discursos são elaborados. Aqui atuam as redes sociais que adentram os partidos políticos, o governo e o processo legislativo e:

[...] é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. [...] é também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social (MAINARDES, 2006, p. 51).

Ademais, existem arenas públicas mais formais, como comissões e grupos de representatividade, que podem ser considerados lugares de influência. Procurou-se

contemplar a maior parcela de “atores” possíveis, instituições, pessoas e organizações sociais que tenham tido uma relação diretamente ou mesmo indiretamente com a política, em todas as etapas do seu processo. Nesta parte, buscou-se examinar também as posições de cada ator em relação ao seu grau de mobilização frente a política, visando pontuar os apoiadores e opositores, bem como os interesses e suas influências no contexto de produção das versões, em especial do texto final da política.

No **Contexto da produção de texto**, os textos políticos representam a política e essas representações ocorrem por meio de:

[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. (MAINARDES, 2006, p. 52).

Dentro dessa perspectiva, segundo Mainardes (2006), os textos políticos resultam em disputas e acordos, pois os grupos atuantes nos locais de produção de textos competem para controlar as representações do setor político. Por fim, as políticas são intervenções textuais, carregadas de limitações e possibilidades que podem ser vivenciadas dentro do próximo contexto – o da realidade da prática educacional.

Embora o **Contexto da prática** não seja o foco desta pesquisa e nem o possa ser diante da inconclusão quanto a inserção (ou não) da parte regional que o texto propõe para os Estados, considera-se de grande relevância sua análise posterior, visto que é onde a política pode ser interpretada e recriada e esse processo é o que possibilita mudanças e transformações na política original.

Diante do viés crítico da análise desta política, corroborando com o olhar de Ball e seus colaboradores, Mainardes (2006) assinala que é neste contexto que as políticas são interpretadas e reformuladas. Ao invés de ocorrer simplesmente a mera implementação, percebe-se que será neste contexto que os profissionais da educação poderão ser protagonistas na reinvenção da política curricular, pois o que eles acreditam têm repercussões na ação educacional.

Em 1994, Ball acrescentou mais dois contextos ao ciclo original: **Contexto dos resultados (efeitos)** e **Contexto da estratégia política**.

Contexto dos resultados (efeitos): é voltado às questões de “justiça,

igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006, p. 54). As políticas são analisadas pelo seu impacto e pelas interações que produzem, ou seja, efeitos – que podem ser agrupadas em: **efeitos gerais**: ocorrem quando os aspectos específicos da mudança e conjunto de respostas geradas na prática sofrem agrupamento e análise; e **efeitos específicos**: são limitados, no entanto, quando os efeitos gerais do conjunto de variadas políticas são considerados, há possibilidade de ter um panorama diferenciado.

Contexto de estratégia política: “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55).

O ciclo de políticas, portanto, organiza-se em contextos que estabelecem relações desprovidos de uma dimensão temporal ou sequencial, caracterizados pela dinâmica e flexibilidade. Ressalta-se que a abordagem do ciclo de política foi fundamental para a construção da análise crítica desta pesquisa, devido a possibilidade de considerar os contextos de influência e produção do texto, diante das conjunturas em que as diversas versões do texto foram sendo construídas. Acredita-se, assim como Shiroma *et al.* (2005), que esta se faz fundamental, visto que os textos da área política possibilitam interpretações e reinterpretações, ocasionando a atribuição de significados e de sentidos a um único termo. Com isso, as autoras sugerem que:

[...] os textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos. Tal movimento, que fecunda o campo da educação com discursos produzidos em outros campos discursivos, demarca um novo terreno de análise – a intertextualidade como uma dimensão constituinte dos textos da reforma. (SHIROMA *et al.*, 2005, p. 432).

Ao serem confrontados com outros textos, os documentos disseminam afirmações sobre o contexto em que o leitor está inserido, podendo ofertar representações sobre o contexto, bem como lançar alternativas para a resolução dos problemas lançados. Nessa direção, os textos enquanto produto e produtores de questões políticas educacionais necessitam passar por uma análise criteriosa e crítica, visto que sua propagação gera situações de inovação no campo das práticas educativas. Retomando a ideia de que na área educacional os textos não são apenas recebidos e implementados, mas são interpretados e sujeitos à recriação.

Os textos constituem-se como ponto de partida para compreender a política. É importante ressaltar que os sentidos dos textos não estão nos documentos, embora sejam produzidos por aqueles que os elaboraram. Um documento possibilita diversas interpretações, possibilitando diversas leituras, releituras e pontos de vistas diversificados.

Para o tratamento dos dados e informações coletadas durante a pesquisa foi adotado o método de Análise de Conteúdo que, segundo as concepções teóricas de Laurence Bardin (2011), pode ser definida como:

um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção percepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

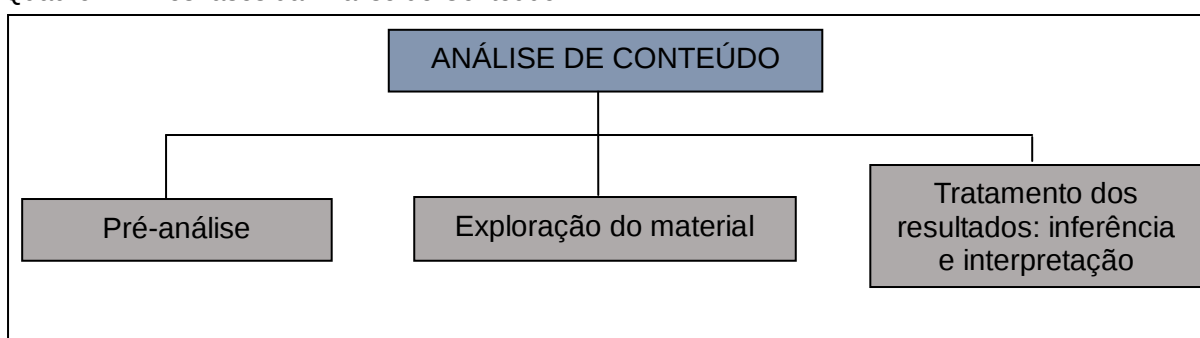
Isso abrange tanto o conceito de objetividade científica quanto o nascimento da subjetividade do pesquisador e, ainda por cima, não esquece das influências socioespaciais e o material incluído num certo contexto. Bardin (2011) visa um modelo analítico que transforma o conteúdo de diversos materiais textuais em métricas quantitativas e formula deduções através de uma análise quantitativa, de acordo com hipóteses, pressupostos ou questões, de forma a refutá-los ou confirmá-los.

Desta forma é introduzida, então, a Análise de Conteúdo para a consumação do levantamento de dados, especificidades e propriedades na elaboração da Política. Bardin (2011) também pressupõe que há diversas maneiras de se fazer uma Análise de Conteúdo (AC), adequando-se a pesquisa que está sendo feita, de maior relevância ao objeto e ao tema pretendidos por ela, também sendo dependente da classe de elemento de comunicação e da forma como o pesquisador interpreta e a objetiva.

A partir de sua definição e considerando o objeto de pesquisa, bem como a problematização desta dissertação, entende-se que a AC pode explicitar concepções imersas nos documentos e materiais a serem analisados, causando melhor compreensão e interpretação dos dados recolhidos previamente. O intuito é fazer uso da Análise de Conteúdo na realização da procura de informações, intentos, peculiaridades e propriedades dentro desses materiais, visando a Análise de Política, empenhando-se com os produtos textuais e, assim, entende-os através de seus conteúdos.

Destaca-se que não se trata apenas de uma descrição superficial dos conteúdos, pois a utilização desta metodologia possibilita ao pesquisador codificar e decodificar dentro de uma perspectiva flexível e adaptável, em micro ou macro escala, uma gama de aspectos fundamentais para o entendimento e análise dos materiais investigados. Contudo, esta flexibilização não quer dizer que a metodologia de AC dispense a rigorosidade procedimental e, portanto, Bardin (2011) propõem algumas fases a serem seguidas no decorrer da aplicabilidade da metodologia da Análise de Conteúdo

Quadro 2 – Três fases da Análise de Conteúdo



Fonte: adaptado de Bardin (2011).

Na primeira fase, denominada de **pré-análise**, considerando as prerrogativas que a etapa exige, *exaustividade*, *representatividade*, *homogeneidade*, *pertinência* e *exclusividade*, os materiais foram escolhidos para realizar a leitura flutuante, bem como um resumo textual, visto que a AC trabalha em um primeiro momento com a síntese descritiva, procurando uma aproximação com o material para gerar hipóteses relativas a estruturação futura da análise.

Essas hipóteses deram origem a dois blocos macros, organizados em materiais para **comparação** e materiais para **fundamentação**. No bloco comparação, confrontaram-se textos das políticas educacionais já existentes com a necessidade da formulação de uma política nacional comum curricular, dando origem aos marcos legais para a elaboração da BNCC. Já no bloco fundamentação, procurou-se encontrar semelhanças e diferenças, adensamentos e supressões entre as versões da BNCC e os documentos que as antecederam.

Na segunda fase, diante da **exploração dos materiais** selecionados, buscou-se harmonizar os dois grandes blocos em categorias menores de análise, aplicando as operações de codificação e enumeração, isto é, depois de selecionado os documentos que formaram o corpus, utilizou-se o recorte de textos como **unidades**

de registro, algumas sendo apenas palavras, outras frases e até mesmo parágrafos. Essas unidades foram classificadas e agregadas em categorias que permitissem alcançar os objetivos para a resolução do problema de pesquisa. Bardin (2011, p. 147) afirma que “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.

Ressalta-se que neste trabalho foi utilizado o **modelo misto** de formação das categorias, visto que embora se tivesse ao início da pesquisa elencado categorias para a análise, estas sofreram alterações e adensamentos ao longo do processo, considerando os apontamentos feitos durante a Banca de Qualificação, as indicações da professora orientadora e diante das profundas transformações textuais entre as versões do documento ao longo do tempo.

O bloco comparação possibilitou compilar os dados de forma a analisar com maior criticidade as normativas legais e o processo de elaboração das versões, originando a categoria **Gestão, participação e avaliação**. Já o bloco fundamentação originou a categoria **Fundamentos Pedagógicos**, visto que deu suporte teórico-metodológico para as relações conceituais, enfatizando a temporalidade entre os documentos da pesquisa. As duas categorias anteriores, amparadas pelos referenciais bibliográficos utilizados como sustentação para a interpretação obtida ao longo da análise, subsidiaram a construção da terceira categoria **Concepção de Educação, Currículo e Formação de Sujeitos**

Diante das categorias, dedicou-se então a implementação da última fase da AC, o *tratamento dos resultados, inferência e interpretação* dos dados, quando estes foram interpretados e discutidos de modo mais detalhado para a organização sistemática das conclusões obtidas pelo processo de análise do documento. Assim sendo, chegou-se a resposta para o problema desta pesquisa, ou seja, quais as concepções de Educação e Currículo amparam a formação escolar no documento da BNCC e qual o perfil de sujeitos pretende formar.

2 O Campo de Pesquisa sobre Currículo e Política

*O currículo é lugar, espaço, território.
O currículo é relação de poder.
O currículo é trajetória, viagem percurso.
O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae:
no currículo se forja a nossa identidade.
Tomaz Tadeu da Silva*

Neste capítulo apresenta-se o histórico da formação do campo de pesquisa do currículo e alguns de seus autores, buscando explicitar os principais conceitos de currículo, política pública educacional e curricular. Buscou-se resgatar também uma breve contextualização do currículo e das políticas curriculares na história brasileira.

2.1 Conceituando Currículo

O currículo, como espaço de acesso ao que é considerado “importante, válido ou essencial” (SILVA, 2000), ao conhecimento mais valioso ou, na definição de Young (2007), ao “conhecimento poderoso”, tem se apresentado como um tema de preocupação cada vez mais presente nas políticas educativas que vêm sendo concebidas e implementadas no nível dos contextos regionais, nacionais e internacionais.

Nas últimas décadas, a ênfase nos processos de globalização estão influenciando e alterando profundamente a natureza, os objetivos e as formas de concretização do direito à educação, conduzindo as redefinições do papel e das funções do Estado e a uma progressiva desresponsabilização frente às políticas sociais, resultantes do ideário neoliberal cada vez mais pujante que tem moldado as políticas educacionais, com fortes impactos nos currículos escolares, na medida em que incidir sobre o tipo de conhecimento entendido como válido em cada etapa de

escolarização torna-se necessário ao modelo capitalista em vigor (MORGADO, 2007; VARELA, 2013).

Analisando os escritos de Silva (2000, 2002), Pacheco (2001, 2009), bem como os de Gaspar e Roldão (2007) e Varela (2013), é possível verificar o esforço de pesquisadores para a conceituação do termo “currículo”. Aqui utilizam-se definições apresentadas por alguns autores, levando em conta que o “tipo de definição revela a natureza do currículo” e que é exatamente “a natureza do currículo que fixa o âmbito de seu conceito”, sendo que o currículo possui duas funções básicas que agem simultaneamente: “consciencializa socialmente o indivíduo e determina a vida escolar” (GASPAR; ROLDÃO, 2007, p. 18-19). As autoras afirmam que o conceito de currículo enlaça três perspectivas, sendo elas: a dimensão histórica, a ontológica e a epistemológica.

Ao ponderar sobre a perspectiva histórica, o currículo aparentemente existe antes da estrutura e mesmo a existência da própria palavra, pois existe desde que há aprendizagem ou desde que há conhecimento a transmitir. Ele terá início concomitantemente com o início do ser humano. Goodson (2001) afirma que o currículo é profundamente histórico e que a medida que este foi sendo emoldurado na História (pelo espaço e tempo) foram se revelando as perspectivas ontológicas e epistemológicas.

O currículo foi sendo percebido como o conhecimento (mais ou menos organizado) que é passado para as próximas gerações. Após a função de ensinar/aprender configurar-se de modo diverso no que se constituíram os modelos primários de sistemas educativos institucionalizados no fim do século XIX e início do século XX, o currículo também começou a existir como a “matéria que serve de base à conceptualização e se configurou no *corpus* de um conhecimento”, permitindo assim o seu esclarecimento sistêmico, “a sua representação formal e declarativa”, assumindo uma perspectiva ontológica. É nesta perspectiva que o(s) conceito(s) se forma(m) e se afirma(m) esclarecendo seu referente (GASPAR; ROLDÃO, 2007).

Partindo-se da compreensão de que o conhecimento se constitui na questão central do currículo, sendo o questionamento acerca do que os alunos devem se tornar em um determinado percurso de ensino-aprendizagem (SILVA, 2000), este entendimento começou a ser uma preocupação constante, não só nas instituições de ensino superior e demais instituições educativas, mas especialmente nas esferas políticas e governamentais, assim como uma das grandes preocupações das

entidades econômicas, despertando (de forma crescente) cada vez mais interesse dos mais diversos extratos sociais, além, obviamente, dos próprios educandos e de suas famílias, em maior ou menor escala (VARELA, 2013).

Desta maneira,

a vinculação, cada vez mais estreita, entre a escola, o acesso ao conhecimento valioso (ou poderoso), a apropriação da tecnologia e a consecução do progresso econômico e social levou que a questão curricular passasse, sobretudo, a partir do século XX, a ser objecto de conceptualizações teóricas, assim como de decisões e *práxis* de política educativa e curricular nem sempre marcadas por convergências, antes se evidenciando assinaláveis divergências e, até mesmo, antagonismos, mesmo ao nível da própria definição do que é o currículo, como salientam diversos autores (VARELA, 2013, p. 11).

O termo currículo é utilizado com muitos e diferentes entendimentos em função das distintas perspectivas, sendo que a discussão teórica muitas vezes não é acompanhada por uma abordagem que busque a verdadeira resolução de alguns problemas das instituições educativas (PACHECO, 2001).

Silva (2000) afirma que, de certa forma, todas as teorias pedagógicas e filosofias educacionais (mesmo até antes da formalização dos estudos curriculares como um campo especializado de pesquisa) não deixam de argumentar ou fazer “especulações sobre o currículo”, mesmo não sendo estritamente ou exclusivamente teorias sobre o currículo.

Grande parte dos pesquisadores da área destacam a raiz etimológica do conceito de currículo na origem do termo latino *currere* (que possui uma função de verbo e de substantivo), traduzido como “correr” e “pista”, podendo também ser traduzido como “corrida”, “ato de correr” e de “pista de corrida” (SILVA, 2000).

Deste modo, a definição de currículo poderá abranger (em uma perspectiva inclusiva ou em uma perspectiva de exclusividade mútua), o que, o como e as condições em que se aprende, levando em consideração três ideias básicas: o conteúdo, o modo e o meio (ou ambiente) da aprendizagem.

O termo currículo carrega em si duas ideias principais, que são: uma “sequência ordenada” e uma “totalidade de estudos”, com base nas quais se explicita um conceito de currículo definido em termos de “projecto, incorporado em programas/planos de intenções, que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular” (PACHECO, 2001, p. 15-16).

O currículo em sua definição, como assinala Varela (2013), deve conter tanto a perspectiva de planejamento ordenada e sistêmica dos objetivos, conteúdos e/ou competências de aprendizagem (o propósito educativo no currículo prescrito), bem como a “implementação dos planos de aprendizagem, com a respectiva aferição dos resultados (o currículo implementado, experienciado e avaliado)” (Ibid., p. 12).

Para Bobbit (2004), o termo *curriculum*, no que tange à educação, se traduz em uma “série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem-feitas que preencham os afazeres da vida adulta” e “para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser” (Ibid., p. 73-74).

O autor afirma que “a tarefa científica que precede todas as outras é a determinação do currículo” (BOBBIT, 2004, p. 73), sendo que em seu discurso o currículo se distingue pela abordagem técnica, traduzindo-se pela especificação precisa dos objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados socialmente desejáveis e que “possam ser mensuráveis, pelo que lhe é atribuída uma função reprodutora da sociedade” (GASPAR; ROLDÃO, 2007, p. 21).

Para Tyler (1977, p. 126-128), “o currículo será toda a aprendizagem planejada e dirigida pela escola, para atingir os seus objectivos educacionais”. Essa definição é seguida de perto por vários autores, como Ribeiro (1990, p. 17), que o define como “um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos”.

Tanner e Tanner (1980), se posicionando junto aos pesquisadores que estes autores estudaram, concebem o currículo como “a reconstrução do conhecimento e experiência, sistematicamente desenvolvidos sob os auspícios da escola, para tornar o estudante capaz de aumentar o seu controlo do conhecimento e da experiência” (Ibid., p. 38).

Em uma percepção relativamente mais ampla, Doll (1992, p. 5) define o currículo como “o conteúdo e o processo formal e informal pelos quais os aprendentes ganham conhecimento e compreensão, desenvolvem aptidões e alteram atitudes, apreciações e valores sob os auspícios da escola”.

Para Silva (2002, p. 150), o currículo é “lugar, espaço, território”. O autor concebe o currículo como “relação de poder, (...) trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de

identidade” (Ibid., p. 150).

Diante desta premissa, deve-se rever a forma restrita em que o currículo é percebido e concebido dentro dos ambientes escolares como uma simples listagem de conteúdos disciplinares a serem aplicados ao longo de um ano letivo, levando em conta o seu aspecto político e social, bem como a sua fundamental relevância dentro das construções identitárias dos educandos.

Para Silva (1996, p. 23):

currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Sacristán (1998, p. 36) afirma que currículo é “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurado”.

Cóssio (2014), discorrendo sobre o currículo enquanto projeto, afirma que “um projeto curricular remete a um projeto educacional que, por sua vez, revela, implícita ou explicitamente, um projeto de nação” (Ibid., p. 1573). Sendo assim, pode-se afirmar que os currículos escolares estão entrelaçados com o projeto de sociedade que se busca consolidar, visto que as relações de poder estabelecidas corroboram com a ideia de que o currículo não é imparcial, vindo a ser um instrumento ideológico e político fundamental para a manutenção ou transformação das estruturas sociais.

Young (2002) diz que o currículo é uma construção social e que acaba por assumir dois pontos de vista: “como fato” e “como prática”. Enquanto “fato”, apresenta-se como uma coisa que esconde a relação social entre os estudantes, os professores e os teorizadores que o tem produzido historicamente e coletivamente. É o currículo enunciado, prescrito, formal (RIBEIRO, 1990; ROLDÃO, 2003). Enquanto “prática”, não corresponde à estrutura do conhecimento, mas sim como o conhecimento é produzido pelos que atuam coletivamente, referindo-se, desta maneira, ao acentuado envolvimento dos educandos e dos educadores. É o que Ribeiro (1990) chama de “currículo experienciado” e Roldão (2003a) define como o “currículo em ação”.

O currículo como 'interacção' que resulta da relação entre o explícito, prescrito ou como facto e o vivido ou experienciado ou como prática (Roldão, 2003) e corresponde ao observado ou operacional referido por Carrilho Ribeiro (1990) (GASPAR; ROLDÃO, 2007, p. 24).

Algumas conceitualizações consideram o currículo como “um plano de estudos” ou “um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (PACHECO, 2001, p. 16-17), enquanto outras têm em si um sentido mais amplo: apresentam-se ora como um conjunto de conhecimentos educativos vividos pelos alunos no contexto escolar, “ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação” (Ibid., p. 16-17).

Como sinaliza Pacheco (2001), há várias concepções de currículo que se filiam em duas perspectivas e tradições diferentes, mas não necessariamente dicotômicas. Há uma perspectiva técnica de conceber a escola e a formação, onde se destacam as noções de currículo como conteúdos a ensinar e como plano de acção pedagógica, como defendiam Bobbit e Tyler. Para D'Hainaut (1980, p. 21), o currículo é “um plano de acção pedagógica muito mais largo do que um programa de ensino”, pois ele também “compreende, em geral, não somente programas para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida” (Ibid., p. 21). Para Sacristán (1998), o currículo exprime o sentido de um sumário de exigências académicas. Afirmar ainda que “o currículo, na realidade, faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino”, envolvendo “acções que são de natureza política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto subsistemas autónomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na acção pedagógica” (Ibid., p. 24).

Por outro lado, há definições que se filiam em uma perspectiva prática e emancipatória, em que o currículo se apresenta como um projeto que vai muito além do plano de intenções da sua realização. Pacheco (2001, p. 38-39) apresenta o conceito escrito por Stenhouse (1984, p. 29), em que o currículo aparece como “uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efectivamente realizado”.

Apesar das diferentes visões e percepções, para Pacheco (2001), o currículo enquanto projeto educativo e projeto didático contém três “ideias-chave”: é “um propósito educativo planejado no tempo e no espaço em função de finalidades”; também se constitui em “um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades”; e possui “um contexto específico – o da escola ou organização formativa” (Ibid., p. 16).

Segundo este autor, o currículo é um projeto cujo processo de construção e de desenvolvimento é interativo. Alude a uma unidade, continuidade e interdependência entre o que é decidido ao nível do plano normativo (ou oficial) e ao nível do plano real ou do processo de ensino-aprendizagem. O currículo é uma prática pedagógica que resulta na “interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas” (Ibid., p. 20).

A maior parte das definições do termo o situa na escola (ou instituição educacional) e “as diferenças no conteúdo das mesmas definições manifestam, por vezes, o conflito sobre o modo de pensar e organizar a escola” (GASPAR; ROLDÃO, 2007, p. 23). Porém, algumas definições expressam o seu vínculo a quaisquer espaços de aprendizagem (independentemente da sua institucionalidade) por afirmarem que o currículo ocupa “o centro da aprendizagem, seja qual for o tipo de educação ou o nível, regime e modalidade de ensino em que a aprendizagem se realiza” (Ibid., p. 23). Para estas autoras, há cinco elementos que podem ser identificados nas definições de currículo, sendo:

(i) experiências pré-selecionadas e guiadas às quais as crianças e os jovens devem ser expostos; (ii) planos para a aprendizagem; (iii) fins e resultados da aprendizagem no educando; (iv) modos de ensinar e aprender e (v) sistemas visando o todo educacional – objectivos, conteúdos, processos e meios (GASPAR; ROLDÃO, 2007, p. 23).

Apesar de não haver clareza quanto aos elementos caracterizadores do currículo perante a hierarquia temporal, aparentemente as autoras destacam duas tendências: “uma identifica-se com as representações do currículo de que se releva o prescrito, o percebido, o praticado e o assumido, observado ou operacional” e o outro destaca a “significação do currículo e identifica-se com a aproximação do currículo à didáctica” (Ibid., p. 24).

As definições selecionadas e apresentadas por Gaspar e Roldão (2007) são, em sua grande maioria, apoiadas nas concepções como “plano” que se converte em

um dos “eixos estruturantes do currículo, confrontado nos últimos tempos, com o eixo ‘projecto’” (Ibid., p. 26). Portanto, fica cada vez mais evidente o caráter polissêmico e poliédrico (GASPAR; ROLDÃO, 2007; VARELA, 2013) do termo currículo, com uma “multiplicidade de olhares e discursos que têm incidido sobre a mesma realidade – o currículo”, sendo um “entendimento deste como uma conversação complexa” (PINAR, 2007, s./p.).

Esta afirmativa torna-se mais clara quando se leva em conta a “diversidade de agentes que, a vários níveis, intervêm nas decisões e práticas educacionais” ou de pessoas que (de uma forma ou de outra) se interessam pela questão do currículo: “dos decisores políticos aos teorizadores, dos dirigentes e gestores educacionais aos educadores, dos alunos às famílias e à sociedade em geral (VARELA, 2013, p. 13).

O currículo é uma construção social, pois o mesmo não está inserido somente nos discursos e textos, mas também em um contexto amplificado, definido no tempo e no espaço das instituições escolares. A partir da caracterização de Libâneo *et al.* (2003), o currículo consiste na concretização e na viabilização das intencionalidades expressas no projeto pedagógico.

Palavras e expressões como currículo, grade curricular, atividades curriculares, matérias de estudo ou matérias de ensino, disciplinas escolares, componentes curriculares e programas fazem parte da rotina de quem atua em contextos educativos. Seu emprego em textos, documentos diversos e no discurso de educadores, nas mais diferentes situações, ficou algo tão naturalizado que raramente as pessoas não se dão conta da carga histórica e conceitual que cada termo comporta.

No geral, entende-se o currículo como “um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola” (LIBÂNEO *et al.*, 2003, p. 489).

Entende-se que o currículo está inserido nestes cenários e muitas vezes adquire uma configuração de imposição sobre o contexto escolar. Os conteúdos, as avaliações, a sequência dos conhecimentos em disciplinas, níveis e a organização curricular caem sobre o corpo docente e gestão escolar como algo denso, indiscutível e imposto, gerando uma configuração curricular tensa entre educadores e o currículo oficial.

Existem duas razões para analisar as relações entre o sistema educativo e as

escolas: a primeira delas é compreender que as políticas educacionais e as diretrizes relativas à organização e currículo caracterizam-se de intencionalidades, valores, ideias, atitudes e práticas que influenciam o contexto escolar; e a segunda razão implica na opção dos professores: podem aderir ou resistir às políticas e diretrizes ou também estabelecer um diálogo entre elas e, a partir de um trabalho baseado no viés coletivo, elaborar práticas formativas e inovadoras.

Após expor estes conceitos de currículo, passa-se a abordar sobre as teorias do currículo.

2.1.1 As Teorias do Currículo

As primeiras teorias vieram dos trabalhos de Bobbit¹, que entendia o currículo como uma questão primordial da educação e afirmava que a sua construção deveria seguir a “técnica do método científico”, que deve aplicar-se “a todos os aspectos da educação”.

Esta concepção técnica do currículo e da educação está de acordo com o entendimento de Bobbit de que “a educação que prepara para a vida é a que prepara definitiva e adequadamente” para o desenvolvimento das actividades específicas da vida humana, aplicáveis “a qualquer classe social” [...], relevando, assim, o entendimento do currículo como uma questão científica, técnica e politicamente neutra (VARELA, 2011, p. 27).

Bobbit (2004) defendia uma concepção de currículo dentro de uma lógica de eficiência, que ficaria a cargo de especialistas que seriam incumbidos de fazer o levantamento das habilidades a serem desenvolvidas pela escola com a elaboração de instrumentos de medição e/ou avaliação destas habilidades.

À escola, funcionando à semelhança de uma empresa comercial ou industrial, incumbe, segundo essa abordagem, cuidar de garantir que as finalidades da educação traduzam as exigências profissionais da vida adulta (VARELA, 2013, p. 22).

Tyler (1977)² desenvolve e consolida as teorias de Bobbit, procurando conceitualizar o currículo e buscando explicar os princípios que permitem definir os objetivos técnicos de aprendizagem, traduzidos em atividades ou experiências,

¹ Com a publicação de *The Curriculum*, considerado como o marco referencial no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos (SILVA, 2000).

² Com o livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, marca e domina o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, durante quatro décadas (SILVA, 2000; VARELA, 2013).

devidamente organizadas, para que a aprendizagem dos alunos seja eficaz, sendo verificada através da avaliação.

Para Varela (2013) os eixos estruturantes do pensamento *tyleriano* do currículo consistem:

- (i) na definição do programa educacional, através de objectivos que indiquem tanto a espécie de comportamento a ser desenvolvida no estudante como o conteúdo ou área de vida em que deve operar esse comportamento; (ii) na selecção das actividades ou experiências adequadas à consecução dos objectivos programados; (iii) na organização eficiente das actividades educacionais, assente em critérios de continuidade, sequência e integração, e (iv) na avaliação da eficácia das experiências de aprendizagem (VARELA, 2013, p. 23).

Com um entendimento tradicional do currículo, têm-se a ideia de que este deve desenvolver-se seguindo uma “base racional”, baseada em “quatro questões fundamentais que devem ser respondidas quando se desenvolve qualquer currículo e plano de ensino”, a saber:

- 1. Que objectivos educacionais deve a escola procurar atingir?
- 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham a probabilidade de alcançar esses propósitos?
- 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
- 4. Como podemos ter a certeza de que esses objectivos estão sendo alcançados (TYLER, 1977, p. 1).

Esta visão tradicional (que se preocupava essencialmente em “como fazer” o currículo) prevaleceu até a década de 1980, sendo percebidas algumas “evoluções” deste campo – o currículo clássico, o progressista e o tecnocrático (SILVA, 2005), como se enfatiza adiante.

O currículo clássico, caracterizando-se pela natureza abstrata do conhecimento escolar, segundo Silva (2002, p. 26-27), “só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante”, privilegiando a racionalidade acadêmica e a ênfase nos conteúdos considerados essenciais e duradouros.

A visão tecnocrática do currículo percebe o currículo como uma questão técnica, neutra e não ideológica. Entende que o currículo consiste na elaboração de uma relação de matérias, por disciplinas, ou seja, de um

[...] plano de instrução, com a organização do conhecimento numa sequência lógica, em que se atribui a cada uma das unidades ou matrizes de conhecimento o respectivo tempo de leccionação e se definem os objectivos de aprendizagem pretendidos, os quais devem expressar-se em termos de comportamentos específicos, exigidos pelo sistema tecnológico

de produção e pelas exigências profissionais da vida adulta, como referimos acima (VARELA, 2013, p. 24).

Dewey (2002) concebe o modelo progressista de base psicológica e defende uma educação que seja centrada no desenvolvimento do espírito crítico do aluno e da capacidade de raciocínio para contribuir no desenvolvimento das teorias progressistas do currículo, buscando responder aos problemas socioeconômicos dos processos de industrialização e urbanização que têm lugar nos Estados Unidos da América até ao início do século XX.

Apesar da teoria progressista do currículo atacar a concepção de currículo clássico (por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens) e atribuir à escola a responsabilidade de compensação dos problemas da sociedade, esta teoria “vai deslocar-se do conteúdo para a forma, isto é, vai centrar-se na organização das actividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança” (VARELA, 2013, s./p.). Portanto, a concepção progressista não rompe com a essência da teoria tradicional (que é associada à racionalidade instrumental e técnica do currículo), pois acaba por colocar a ênfase na elaboração científica de um currículo que desenvolva os aspectos da personalidade adulta, considerados desejáveis, e preocupando-se com as especificações dos objetivos e conteúdos, bem como a atenção ao “como fazer e controlar” o processo educativo (métodos e avaliação).

Assim, como assinala Varela (2013, p. 25), as “perspectivas da teoria tradicional têm como denominador comum uma ‘visão redentora do currículo’ (MOREIRA; SILVA, 1995), em que a escola está a serviço da ordem socioeconómica e política dominante”, portanto, sendo seu dever, ainda que com respostas diferentes na forma, “corresponder às exigências da sociedade e do mundo do trabalho, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência” (Ibid., p. 25).

Para a visão tradicional são importantes os seguintes aspectos : os processos de seleção e organização das atividades e dos conteúdos de aprendizagem, através de um planeamento rigoroso, baseado em teorias científicas de processos de ensino-aprendizagem, sendo ora em uma perspectiva empresarial (Tyler) ora mais em uma visão psicologizante (Dewey).

No campo da teorização curricular, como uma concepção independente (em alternativa à teoria tradicional e à teoria crítica), há uma “teoria prática” do currículo, que, segundo Pacheco (2001), é ligada às discussões curriculares da década de

1970 e tem como expoentes Schwab e Stenhouse. De acordo com Kemmis (1988, p. 134), a teoria prática caracteriza-se “por um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional”.

Com foco no caráter prático do currículo e envolvendo os quatro principais elementos de intervenção de sua configuração – o professor, com destaque no protagonismo e exigência de uma atitude crítica nesse processo, os alunos, o meio e os conteúdos – Schwab (1969), assim como outros defensores da teoria prática, entende que os problemas curriculares não se resolvem somente no plano teórico, mas exigem soluções práticas (pelo que relevam a importância da arte da prática e da deliberação prática), que deve se desenvolver com o envolvimento dos professores e alunos na definição “dos propósitos, do conteúdo e da condução do currículo”, num quadro de “interpretação negociada e enquanto acto pessoal de procura de significação” (VARELA, 2013, p. 26).

Schwab (1969) acredita que o campo do currículo está moribundo por causa da inadequação aos princípios e métodos de análise, bem como uma inveterada, inquestionada e incorreta confiança na teoria. Defende que só poderá haver um renascimento do campo se os esforços se desprenderem do foco nos objetivos teóricos (“como a busca de princípios globais, modelos compreensivos, sequências estáveis, elementos invariáveis, taxonomias de classes supostamente fixas” - VARELA, 2013, p. 26) para uma perspectiva apoiada em três modos de ação (“modalidade prática, quase prática e eclética” – Ibid., p. 26), que difere radicalmente da modalidade teórica.

Segundo Schwab (1969), o método que é preconizado na abordagem prática do currículo não deve ser indutivo (não visa a generalização), nem dedutivo (não se ocupa de abstrações), mas deve ser o método “deliberativo”, de natureza complexa e resultante da análise da prática curricular, pois “trata tanto dos fins como dos meios” e deve encará-los como se “se determinassem mutuamente” (Ibid., p. 207-208).

Stenhouse (1998) defende que o currículo deve ser elaborado pelos professores, que através da investigação de suas próprias práticas possam produzir reflexões, somando saberes teóricos e práticos, para a melhoria da sua ação. Ao utilizar da expressão “professor investigador”, Stenhouse (1998) se contrapõe ao currículo como algo que deve ser elaborado ao nível acadêmico ou da administração (da escola ou dos governos). Através do caráter normativo ou determinativo da

prática docente, o autor defende que o currículo deve ter a perspectiva de algo que deve mudar em função da reflexão que o docente faz sobre a sua prática.

No final da década de 1960 (e reaparecendo novamente na década de 2000), tem lugar, nos Estados Unidos da América do Norte e no Reino Unido, a ampliação dos estudos no campo que criticam as injustiças e desigualdades sociais e que denunciavam o papel da escola e do currículo tradicional na sua reprodução. Buscavam indicar maneiras para a construção de uma escola e de um currículo que dessem respostas aos interesses dos grupos oprimidos, discriminados e desfavorecidos.

Em 1973, William Pinar organiza o livro *Curriculum Studies: The Reconceptualization*, com textos de autores que se distanciam da visão tecnocrática de currículo e que iniciam a crítica à teorização prática, que, segundo eles, não consegue afastar-se de uma concepção mais burocrática de currículo (PINAR, 1995). Desta forma, apoiado em propósitos democráticos e de justiça social, “as teorias críticas fazem o questionamento dos pressupostos e opções que caracterizam o currículo tradicional” (VARELA, 2013, p. 29), bem como, consequentemente, “apontam no sentido da transformação radical do currículo e da escola” (Ibid., p. 29).

Deste modo, as teorias críticas não só fazem o questionamento dos pressupostos e opções que caracterizam o currículo tradicional, como também fazem, consequentemente, a defesa da transformação radical do currículo e da escola.

Santos (1999) identifica algumas características da teoria crítica, sendo: uma “preocupação epistemológica com a natureza e validade do conhecimento científico”, “uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político e econômico”, assinala a vocação interdisciplinar, “uma concepção de sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses”, bem como “um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social” (Ibid., p. 9).

As teorias críticas não se focam no “como fazer”, mas analisam o que o “currículo faz”. Althusser (1985), que faz uma análise marxista da sociedade, procurou evidenciar a ligação existente entre educação e ideologia. Bowles e Gintis (1976) constataram a correlação existente entre a aprendizagem e a experiência das relações sociais.

A década de 1950 representou um marco histórico, pois as teorias crítico-

reprodutivistas difundiam as ideias deterministas sobre a educação. No contexto brasileiro, a pedagogia crítica é representada pelo educador e filósofo Paulo Freire. Contrário as concepções reprodutivistas, Freire (1989) compreendia a educação como um ato que transcendia a transmissividade de conteúdos, mas sim como um meio de transgressão das estruturas capitalistas em prol da conscientização do sujeito, criando bases para transformá-lo.

Mediante o autor, “a educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto” (Ibid.), visto que as contradições sociais alteram o papel reprodutor da educação. Freire (1989) acreditava que educação e política eram elementos indissociáveis, pois “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (Ibid., p. 15).

A concepção freiriana de homem considera a emancipação do sujeito como um homem inacabado, que é autor da própria história, que é capaz de estar e agir no mundo (FREIRE, 1987). Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) abordou o processo de evolução do sujeito em seu contexto histórico, envolvendo a busca por situações novas, processo este chamado de “hominização” – no qual o homem/mulher conhece o mundo, a si mesmo, age sobre a realidade e simultaneamente transforma-se.

A visão de educação freiriana estabelece relação com o marxismo, pois Freire (1996) foi influenciado por esses ideais, considerando que era um educador progressista e acreditava que para ensinar é necessário abordar conteúdos que agucem a curiosidade dos alunos, visto que “é preciso que a educação dê carne e espírito ao modelo de ser humano virtuoso que, então, instaurará uma sociedade justa e bela” (FREIRE, 1989, p. 28).

O conhecimento na concepção de Freire (1996) é algo que está em constante movimento; entende-se que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Ibid., p. 21). Para Freire (2005), uma pedagogia libertadora precisa ser realizada com os oprimidos e não para os oprimidos. A perspectiva de Freire, em um primeiro momento voltada para alfabetização de adultos, baseia-se na educação popular e tem como princípios: a humanização, a dialogicidade, a problematização, a conscientização e a emancipação.

Nesse contexto, o professor atua como protagonista nos processos de ensino

e aprendizagem, reafirmando sua postura com a educação crítica e libertadora. A relação pedagógica necessita ser fundamentada na troca, no diálogo recíproco entre professor e aluno, que são elementos fundamentais para a humanização acontecer no cotidiano educacional. Assim sendo, “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 1996, p. 25). Freire (2007) sonhava com uma educação democrática que beneficiasse a todas as classes da sociedade:

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta (FREIRE, 2007, p. 109).

A práxis (ação-reflexão-ação) freiriana é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para modifica-lo, então ela “[...] se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (FREIRE, 1987, p. 53).

O conhecimento não pode resultar em uma mera transmissão, pois a curiosidade pelo aprender emerge das inquietações, das dúvidas e das situações cotidianas do sujeito. A recriação é o elemento principal da educação problematizadora, pois “leva os homens a conhecer que sabem pouco de si mesmos”, possibilitando que “ponham a si e seus conhecimentos como problema” (FREIRE, 2001, p. 95).

Quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e por que, e maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento. Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia. Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, menor será a democracia (HORTON; FREIRE, 2003, p. 149).

Ao contrário da concepção libertadora educativa tem-se a educação bancária, entendida como mera reprodutora dos conhecimentos e caracterizada pela vigilância, punição e avaliações. No viés bancário, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 58).

Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os

outros é característica de uma ideologia de opressão. É uma negação da educação e do conhecimento como processo de procura. O professor apresenta-se a seus alunos como seu —contrário necessário: considerando que a ignorância deles é absoluta, justifica sua própria existência. Os alunos, alienados como o escravo na dialética hegeliana, aceitam sua ignorância como justificativa para a existência do professor, mas diferentemente do escravo, jamais descobrem que eles educam o professor (FREIRE, 1980, p. 79).

A educação bancária é característica da classe dominante, pois prima pelos interesses particulares, menosprezando os oprimidos. Em contrapartida, a educação problematizadora é um ato educativo que favorece os oprimidos e possibilita sua libertação. Nessa direção, são perspectivas educacionais opostas. Freire (1983) opõe-se à educação bancária e acredita na situação educativa problematizadora que vai além do depósito de conhecimentos, narrativas desconexas, transferência ou transmissão dos conhecimentos e sim um ato cognoscente.

Como situação cognosciológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente, educador, de um lado, educando, de outro, a educação problematizadora, coloca, desde logo, a exigência da superação da condição educador-educando. Sem ela, não é possível a relação dialógica, indispensável a cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1983, p. 78).

A educação, para Freire, aponta para dois caminhos contraditórios, portanto, não é neutra, pois há “uma educação para a domesticação, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (FREIRE, 2002, p. 44).

Bourdieu e Passeron (1975), que teorizaram sobre a cultura e o conceito de capital cultural, enfatizam que “a dinâmica da reprodução social centra-se no processo de reprodução cultural, que se verifica através da dominação simbólica, isto é, mediante mecanismos que fazem com que a cultura dominante se apresente como algo natural” (Ibid., s./p.). Segundo estes autores, o currículo da escola (que é baseado na cultura dominante) é parte do “ciclo de reprodução cultural”, onde, através do currículo, os alunos – enquanto aprendizes da cultura das classes dominantes – “vêm seu capital cultural reconhecido e favorecido” (Ibid., s./p.).

Portanto, a teoria crítica não se apresenta de modo uniforme, mas sim “comportando várias correntes ou tendências”, entre as quais destacam-se as visões “sociológicas, o movimento de reconceptualização, as perspectivas fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas, bem como as perspectivas marxistas e pós-marxistas e o pós-modernismo curricular” (VARELA, 2013, p. 30).

Em 1971, com Michael Young na Inglaterra, tem origem a corrente da “Sociologia do Currículo”, que fundamenta a nova sociologia com uma visão marcadamente curricular, com origem nas pesquisas realizadas nos Estados Unidos³ que se insurgiam radicalmente à concepção tecnicista do currículo, argumentando que a função da teoria curricular é estabelecer relações entre o currículo e os interesses sociais mais amplos.

Esta corrente demonstra que a concepção do currículo (mais precisamente a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento) não é atividade neutra e desinteressada, mas que corrobora para os ideais e interesses dos grupos sociais e economicamente dominantes, tendo seu reflexo (através dos mecanismos de imposição de padrões culturais, sendo um dos quais o currículo) nas formas de opressão e dominação dos grupos sociais e economicamente desfavorecidos.

Com a corrente da “Nova Sociologia do Currículo”, Michael Young reúne um grupo de sociólogos britânicos que, além de fazerem uma crítica sociológica e histórica dos currículos existentes, também se empenharam em redefinir os rumos da Sociologia da Educação através de uma concepção de uma sociologia do currículo. Trata-se da primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo, com base na fenomenologia e no neomarxismo, abordagens que serão vistas adiante.

Bernstein (1971) é outro expoente desta corrente e pesquisou a forma de organização e transmissão do conhecimento escolar, destacando as suas relações com as formas dominantes de poder e de controle social da sociedade. O autor sustenta que o conhecimento educacional formal é realizado mediante três sistemas de mensagens (intimamente ligados entre si e com a estrutura social) que se expressam através do currículo, da pedagogia e da avaliação.

Para Bernstein (1971), a partir do conceito de código⁴ e do questionamento do papel da escola (e das diferentes pedagogias) no processo de reprodução cultural, pode-se compreender algumas das razões do sucesso e do fracasso educacional. O autor assinalava a existência de dois códigos culturais: o “código elaborado”, que é relativamente independente do contexto local (trata-se do código proposto pela

³ Cujos representantes mais conhecidos são Giroux (1977) e Apple (1999a, 1999b, 2000, 2001).

⁴ Através do conceito de código, Bernstein explica a ligação existente entre as estruturas macrosociológicas da classe social, a consciência individual e as interações sociais do nível microsociológico. O autor analisa o modo como se aprendem as posições de classe, explicando que a posição ocupada na divisão social determina o tipo de código aprendido e que o tipo de código determina a consciência da pessoa e os significados que ela realiza ou produz na interação social.

escola), e o “código restrito”, que vem a ser o texto produzido na interação social e que é fortemente dependente do contexto (como, por exemplo, o código dos estudantes das classes mais humildes).

Um dos movimentos de oposição à concepção tecnocrata de Bobbit e Tyler que ganhou força nos EUA nas décadas de 1960 e 1970 é chamado de movimento de reconceitualização (tendo como seu principal expoente o pesquisador William Pinar). Os que se filiavam a esta ideia defendiam que o entendimento do currículo como uma questão fundamentalmente técnica e administrativa não se ajustava às teorias sociais de origem europeia “com as quais estavam familiarizados”, como, por exemplo, “a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt” (SILVA, 2000, p. 36).

Este movimento “acabaria por se dissolver no pós-estruturalismo, no feminismo e nos estudos culturais, limitando-se às abordagens fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas” (VARELA, 2013, p. 33). Pacheco (2005) afirma que a reconceitualização não é mais do que a filiação de diversas correntes de pensamento, “ainda mais profícuas com o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, que estão na base da teoria crítica, e que, grosso modo, fazem do currículo uma controvérsia social e uma luta política permanente” (Ibid., p. 113).

Os autores, com base nos conceitos marxistas e pós-marxistas, criticam a racionalidade utilitarista e tecnicista e as concepções positivistas das abordagens dominantes sobre o campo curricular (onde procuram “desnaturalizar” a escola e o currículo tradicionais), com o argumento de que estas são construções políticas e ideológicas e, como tais, visam a reprodução cultural e social em prol de interesses dominantes na sociedade.

Apple (1999a) afirma que os embates e conflitos culturais não são superficiais, sendo reais e cruciais para a conservação da hegemonia⁵ e que o campo social (onde se expressa a hegemonia de classe ou grupo social) é um campo contestado. Para Bourdieu e Passeron (1976), a escola está a serviço de grupos hegemônicos e acaba por reproduzir a hegemonia social e exercer a chamada violência simbólica⁶.

⁵ Conceito formulado por Antonio Gramsci e incorporado por Michael Apple no uso de análises sobre políticas educacionais e culturais.

⁶ “Os autores defendem que as relações de dominação não pressupõem somente (ou necessariamente) a coerção física. Apontam que a origem da violência simbólica está ligada aos símbolos e signos culturais (capital cultural), principalmente no reconhecimento implícito da autoridade exercida por certas pessoas e grupos de pessoas, sendo que os sujeitos vêem como naturais as representações ou as ideias sociais dominantes” (VARELA, 2013, p. 34).

Os alunos que possuem mais “capital cultural” (a cultura valorizada e disseminada na escola, por influência da classe social dominante) serão aqueles que conseguirão ter mais êxito escolar, sendo os demais “excluídos” do sistema educacional através do mecanismo da “violência simbólica”.

Salientando as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social, o pesquisador Michael Apple argumenta que o campo social e cultural (em que se insere a escola) não é somente feito de dominação e de imposição, mas também é feito de resistência e contestação. Defende que há (ao nível da escola, enquanto produtora e difusora de conhecimento e práticas) a possibilidade de construção de um espaço de crítica, de trabalho cooperativo e de construção de um currículo democrático, em contraponto às tentativas hegemônicas de grupos e classes dominantes.

Nas perspectivas fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas, se destacam as estratégias interpretativas e a ênfase nas significações subjetivas.

A fenomenologia, como assinala Silva (2002, p. 37-42), coloca os significados da vida cotidiana “entre parêntesis”, como meras “aparências das coisas”. Põe em causa as “categorias do senso comum” e destaca o caráter situacional, singular, único e concreto da experiência vivida (do mundo vivido), considerando que o significado – que se expressa através da linguagem, mas que também escapa à linguagem – “não pode ser determinado pelo seu valor objetivo”, mas, antes, é “algo profundamente pessoal e subjetivo”.

Para os autores da concepção fenomenológica é pela mediação das conexões intersubjetivas que se dão as ligações com o social. Assim, rompendo radicalmente com as teorias tradicionalistas, esta perspectiva não reconhece a validade do currículo que se expressa através de disciplinas ou matérias, mas sim (com o objetivo libertador e emancipador do currículo) focando-se na dimensão formativa e autotransformativa, pois tem-se o entendimento que o currículo é “local em que os docentes e os aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida quotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais”, opondo-se quer às abordagens tradicionais, quer às críticas macrossociológicas do currículo (SILVA. 2002, p. 37-42).

William Pinar (2007), defensor da perspectiva autobiográfica, enfatiza os aspectos formativos do currículo como experiência vivida e que o currículo deve ser entendido como uma atividade que não se limita à realidade escolar, mas que

acontece durante a vida inteira, focalizando-se no concreto, no singular, no situacional e história da vida dos sujeitos.

As abordagens fenomenológicas sofreram críticas, particularmente de Giroux que, sob a influência do pensamento pós-moderno, encara o currículo como uma questão de “política cultural”. Giroux defende que a escola e o currículo estão situados na esfera pública democrática⁷, sendo que os professores devem afirmar-se como intelectuais transformadores e não apenas como meros técnicos, assumindo uma postura crítica e questionadora e construindo em sua prática docente meios para a emancipação e para a libertação, não sendo apenas executantes passivos do currículo.

Nos cenários educativos atuais ocorrem embates entre o currículo oficial e o currículo real, quando as verdades científicas das disciplinas e do currículo, não coincidem com as verdades que ocorrem no contexto real social, vivenciado por nós ou pelos alunos. A diferenciação entre as manifestações curriculares serve para mostrar que aquilo que os alunos aprendem na escola ou deixam de aprender depende de vários fatores e não somente das disciplinas que fazem parte da grade curricular.

Embora as escolas abordem o que está prescrito no currículo oficial: “na realidade são os professores, o corpo técnico e os pais que acabam por definir o currículo real” (LIBÂNEO *et al.*, 2003, p. 490). Deste modo, na década de 1990 muita produção teórica sobre a educação e o currículo receberam grande influência dos teóricos identificados com a perspectiva curricular pós-moderna e, mesmo não se constituindo em uma “nova teoria curricular”, o pensamento pós-moderno do currículo se posiciona do lado contrário ao das teorias tecnicistas e positivistas.

Trazendo novas e diferentes perspectivas à teoria crítica, principalmente na análise da relação entre o currículo e a construção das identidades e subjetividades dos indivíduos, o pensamento pós-moderno influenciou vários autores e professores, embora suas abordagens nem sempre fossem conciliáveis com as das teorias críticas. Portanto, como afirma Varela (2013), mesmo que se possa situar o pós-modernismo curricular “no campo da teorização crítica”, esta postura não é pacífica, pois o “pós-modernismo não deixa de criticar as tentativas de currículo emancipatório das pedagogias críticas, assim como autores críticos têm refutado

⁷ Ancorando-se no conceito de “esfera pública” de Habermas e no conceito *gramsciano* de “intelectual orgânico”.

certas abordagens pós-modernas” (Ibid., p. 37).

As hipóteses de uma consciência unitária, autocentrada e construída sobre universalismos e narrativas mestras são refutadas pelos pesquisadores pós-modernos, que se opõem contra qualquer “cosmovisão”, por as considerarem opressivas, negando desta maneira a possibilidade de se ter um conhecimento objetivo do mundo e da realidade que nos rodeia.

Deste modo,

A abordagem pós-moderna do currículo, presente em textos de autores como Giroux (1995), Derrida (1979), Lyotard (2002), Lins (2005) e muitos outros, defende o fim das grandes narrativas, o que, no campo estético, se traduz num posicionamento contra a tradicional fronteira entre a alta cultura e a cultura de massa e contra a prática da apropriação e da citação de obras do passado, enquanto aspectos marcantes do pensamento moderno (VARELA, 2013, p. 37).

A perspectiva pós-moderna também rejeita as experiências de um currículo emancipatório, objeto das pedagogias críticas de orientação marxista, alegando que as explicações sobre os determinantes socioeconômicos e políticos da vida social ficaram desacreditadas pelo fracasso dos governos socialistas. Os autores pós-modernos propõem outras perspectivas para a interpretação da realidade e do currículo com os **Estudos Pós-estruturalistas** e os **Estudos Culturais**.

Os estudos pós-estruturalistas defendem a teoria da desconstrução na análise literária, de modo a “libertar o texto para uma pluralidade de sentidos”, pois entendem que a realidade é uma construção social e subjetiva. A abordagem é mais aberta à diversidade de métodos, diferentemente do estruturalismo que afirma a “independência e a superioridade do significante em relação ao significado, os pós-estruturalistas vêem o significante e o significado como inseparáveis” (VARELA, 2013, p. 39). Como exemplo podemos citar o autor Derrida (1979) que concebeu a sua “teoria da desconstrução” visando “desfazer o texto a partir do modo como ele foi originalmente organizado para que, deste modo, possam ser revelados os seus significados ocultos” (VARELA, 2013, p. 39).

Os Estudos Culturais orientam-se para a hipótese de que entre as diferentes culturas existem relações de poder e dominação que devem ser questionadas. As pesquisas realizadas por estes autores – particularmente sobre o multiculturalismo e as diferenças culturais de grupos sociais, como: raça, etnia, etc.; a cultura e a identidade; a cultura escolar; o feminismo e o gênero – têm para além da sua intencionalidade teórica (construir um novo campo de estudos) um claro

envolvimento político, distinguindo-se de disciplinas acadêmicas tradicionais por não pretenderem ser neutras ou imparciais.

Silva (2002) pontua que,

na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações”, buscando “que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social (Ibid., p. 134).

O entendimento sobre o currículo nos estudos multiculturais é de que ele constrói identidades e subjetividades, “porquanto, através dos conteúdos das disciplinas, adquirem-se também valores, pensamentos e perspectivas acerca de uma determinada sociedade ou época social (vide, entre outros, Giroux, 1995)” (VARELA, 2013, p. 39).

Porém, mesmo assim, os estudos pós-modernistas têm sido criticados por vários teóricos críticos, entre os quais estão Berman (1982), e Bauman (2001) diz que não é pacífica a aceitação do conceito de pós-modernidade, havendo autores como Habermas e Bauman, que negam a ideia de ruptura de uma época moderna para uma pós-moderna, preferindo, antes, entender a realidade pós-moderna como uma fase mais recente dentro da modernidade.

Santos (2002, s./p.) considera que no debate sobre o pós-modernismo “há várias correntes e que algumas delas são igualmente concebíveis como cabendo no paradigma modernista”. O autor defende um posicionamento em um “pós-modernismo de oposição” (Ibid., s./p.).

Este pós-modernismo de oposição, no plano social,

implica reconhecer, por um lado, que os problemas que a modernidade ocidental procurou resolver [...] continuam válidos e devemos continuar a lutar pela sua resolução; por outro lado, que as soluções modernas para tais problemas estão hoje descreditadas, havendo que buscar outras. No plano epistemológico, esta posição significa a defesa de uma “objectividade forte” (Sandra Harding), que não se confunda com neutralidade nem isole o conhecimento científico dos outros conhecimentos que circulam na sociedade (SANTOS, 2002, s./p.).

As críticas destes autores salientam que os estudos pós-modernos:

- (i) rejeitam as análises globais da sociedade e do todo, priorizando o local;
- (ii) enfatizam a heterogeneidade dos jogos de linguagem, pondo em causa todo esforço de busca do consenso e do colectivo, que consideram ultrapassados;
- (iii) consideram que a realidade é incognoscível, argumentando que ela é somente o que percebemos ser;
- (iv) negam a verdade do conhecimento, defendendo que este é relativo e o que é verdade é relativo ao indivíduo ou grupo que sustenta essa crença;
- (iv)

questionam a noção de progresso e negam a possibilidade de um mundo mais justo; (v) rejeitam a possibilidade de um projecto pedagógico emancipatório, com intenções definidas e construído colectivamente pelos docentes, criando, desta forma, um clima de mal-estar, de desânimo e de impotência na escola face aos problemas do presente (VARELA, 2013, p. 40).

Neste momento, após discorrer sobre a constituição conceitual do campo de estudo, bem como os entendimentos e teorias curriculares que se constituíram ao longo dos anos, procurou-se analisar o histórico curricular no país frente aos distintos períodos políticos do século XX.

2.2 Política Pública, Política Educacional e Política Curricular

Ao buscar conceituar política pública envereda-se, como no capítulo anterior, em um vasto campo de definições sobre sua terminologia, pois, como afirma Chrispino (2005, p. 63) baseando-se em Bucci (2002), o termo política pública é uma “locução polissêmica de conceituação”. Não há uma única definição, universal ou absoluta, pois suas definições estão delimitadas sempre por recortes temporais, sociais e culturais, bem como por diversos atores que as delimitam, as conceituam e estabelecem padrões globais e locais ao termo. De modo que

A expressão, com certeza, quer significar um conjunto de expectativas geralmente dirigidas ao poder público e é tão ampla que podemos chegar ao cúmulo de estar debatendo o assunto “políticas públicas” a partir de conceitos, sentidos, ideologias, e entendimentos distintos, mas não explicitados (CHRISPINO, 2005, p. 63).

Para Oliveira (2010), a forma de melhor compreender a definição de política pública seria partir da análise de cada palavra, separadamente. Nas palavras do referido autor, a política é “uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *polis*” (Ibid., p. 1). A palavra pública é “de origem latina, *publica*, e significa do povo” (Ibid., p. 1). Sendo assim, a conceituação de política pública, em uma visão etimológica, é a participação da sociedade nas decisões do que é público. Porém, essa participação assumiu “feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado” (Ibid., p. 1).

Celina Souza (2006) traz vários conceitos sobre políticas públicas em uma

revisão de literatura bastante densa, afirmando que:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz (SOUZA, 2006, p. 24).

A autora, ao resumir seu entendimento sobre o conceito de política pública, afirma que este é “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (Ibid., p. 24).

Embora as dissonâncias quanto à sua dimensão, de maior ou menor abrangência, um ponto de convergência entre as definições e conceituações está em torno das decisões. Isto leva à questão governamental, da constituição e dos espaços dos governos e dos resultados de suas ações, pois estas políticas nascem da interação entre o Estado, a sociedade civil e o mercado e das suas inter-relações de consensos ou conflitos.

Em tese, serão os planos de governo, as formulações e execuções de suas políticas públicas (dentro de determinadas concepções ideológicas) que irão delinear a proposta ou projeto de governo de um dado território.

As políticas públicas educacionais são um segmento do campo “macro” das políticas e diz respeito ao planejamento e execução do plano de ações governamental para a educação. Oliveira (2010) diz que

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (Ibid., p. 4).

Azevedo (2003) distingue as políticas públicas em três diferentes tipos quanto às suas proposições: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias. As políticas

públicas redistributivas buscam uma redistribuição de renda dos bens públicos, de forma a suprir as necessidades básicas de determinadas camadas sociais reconhecidas pelo governo como necessitadas de atenção por parte do Estado. As distributivas referem-se à manutenção de serviços públicos e cotidianos ofertados para a população em geral. As políticas regulatórias dizem respeito à preparação legal das condições que darão suporte jurídico para a promoção dos dois tipos de políticas acima citadas, cabendo a esta o sentido legislativo e as de redistribuição e distribuição o caráter executivo das políticas públicas.

Seguindo a diferenciação entre os tipos distintos de políticas, percebe-se o impacto de cada uma de suas instâncias, bem como a ausência ou intensidade, dentro dos governos ao longo da história no que tange ao campo educacional brasileiro. A falta de políticas redistributivas efetivas e uma vinculação orçamentária insuficiente nas políticas distributivas diante das demandas sociais exigidas se tornaram, e ainda são, barreiras perceptíveis para a melhoria da qualidade da educação no Brasil (embora se tenha tido um crescente número de políticas sociais e maiores investimentos nos últimos dez anos). Se, ao analisar as políticas públicas educacionais, compreenda-se que estas são as materializações das ações do Estado quanto à educação e, dentro de cada período histórico, serão compreendidas as influências dos governos na própria construção da nação.

Na história brasileira percebe-se um movimento maior nas políticas públicas para a área da educação iniciadas na década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, documento balizador de diretrizes para a fundação da escola pública e laica no país, sendo que a importância deste movimento será abordada mais adiante.

As reformas nos países ocidentais ocasionadas pelas transformações do capitalismo pós II Guerra Mundial começaram a ser sentidas no Brasil desde cedo, através do movimento de “internacionalização” da política e devido às influências dos organismos⁸, das organizações e dos interesses internacionais sobre as políticas locais, adensando as políticas de caráter regulatório em nível mundial.

Assim, no Brasil, os diversos governos adotaram, com menor ou maior rigor,

⁸ Entende-se por **organismos ou organizações internacionais** as instituições que agregam em si ações de vários países com um objetivo em comum. Estes atuam a partir de diversas causas, abrangentes ou específicas, e pode-se citar como exemplos a ONU (Organização das Nações Unidas), o FMI (Fundo Monetário Internacional) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

as orientações emanadas dos organismos internacionais para os países periféricos, cumprindo a cartilha neoliberal deliberada, sobretudo, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Assinada por diversos países, a declaração proveniente desta conferência estava no contexto da reestruturação dos Estados da década de 1990 e foi influenciada pela doutrina neoliberal. As determinações e objetivos foram acatados por diversos governos, entre eles o brasileiro, e no que tange ao currículo escolar tal fato é bem visível quando se analisa o número expressivo de diretrizes norteadoras que foram aprovadas entre as décadas de 1990, 2000 e 2010, chegando esse período a ficar conhecido como “a era das diretrizes” (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Nas políticas educacionais, passou-se a mudar os modos de regulação do sistema escolar, muitas vezes utilizando dispositivos de mercado ou de quase-mercado, ou de substituir a gestão pelos poderes públicos por instituições privadas (Terceiro setor).

Para o pesquisador português João Barroso (2005), cada vez mais no campo da educação

se promovem, se discutem e se aplicam medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado (Ibid., p. 726).

Sobre a regulação, cabe destacar que este fenômeno é um conjunto de “processos múltiplos, por vezes contraditórios, de orientação das condutas dos atores e de definição das ‘regras do jogo’ no sistema social” e na regulação do (e no) sistema educativo, “como em outros campos sociais, procede, assim, de várias fontes entrecruzadas”. A regulação é “institucional e política” (MAROY, 2010, p. 1).

Desta forma,

a primeira (normativa e de controle) corresponde a ação (regras, discursos e procedimentos) de uma instância de autoridade sobre as instituições hierarquicamente a elas submetidas, portanto vertical. A segunda diz respeito ao alvo da regulação institucional, ou seja, o lócus no qual a regulação é exercida, podendo gerar ações resultantes da apropriação dos constrangimentos institucionais, ou de negação e confronto de interesses e estratégias múltiplas, havendo espaço para autonomia dos protagonistas, sendo assim, horizontal (CÓSSIO, 2014, s./p.).

Para Maroy (2010), a regulação, na prática,

é uma *multirregulação* complexa, conflituosa e potencialmente contraditória. A regulação não é necessariamente portadora de ajuste face aos problemas e disfunções de um sistema, como crê a tradição funcionalista. Ela pode também ser geradora de desordem e de contradições (Ibid., p. 1).

Barroso (2005, p. 727) acredita que a “actual difusão, no domínio educativo, do termo ‘regulação’ está associada, em geral, ao objectivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas”. Para o autor, a regulação (sendo um pouco mais flexível na definição dos processos e mais rigorosa na avaliação da eficácia e eficiência dos resultados) “seria o oposto da ‘regulamentação’ (centrada na definição e controlo *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados)” (Ibid., p. 727).

Após anos de grande presença de políticas neoliberais no Brasil, houve algumas mudanças devido à ascensão ao poder de um partido identificado com a “esquerda”. Infelizmente, a despeito das grandes expectativas geradas, o que se observou foi a continuidade de boa parte das políticas do governo anterior, notadamente no campo econômico, porém, com uma abordagem mais “social”, pela adoção de algumas políticas de alívio à pobreza e outras de cunho inclusivo, o que para Neves (2010) se identifica como um tipo de “neoliberalismo humanizado”.

Para diferenciar este momento nas políticas, deve-se lembrar que no neoliberalismo “clássico” ou “ortodoxo” o enxugamento do Estado se dava, também, através das privatizações, e que com a ascensão da lógica do modelo da Terceira Via, também conhecida como a nova socialdemocracia (GIDDENS, 2001), isso passou a ocorrer pela relação do público não-estatal, ou seja, pela relação estreita entre o setor público e o terceiro setor.

A política educacional não pode receber uma definição acabada, pois ela constitui-se em um processo que se manifesta em cada momento histórico da sociedade, mediante contextos e as ações humanas. Desta forma, a política educacional não pode ser entendida como um processo voltado à produção de princípios e valores estritamente educativos, visto que ela é produzida na relação com modelos cambiantes de sociedade e de Estado, sofrendo, assim, múltiplas influências e condicionantes.

Ball (2001), ao analisar as influências externas no processo de formulação de

políticas destaca os conceitos de “convergência de políticas”, transferência de políticas ou empréstimo de políticas. O autor investiga em que medida irão desaparecer as políticas específicas do Estado-Nação, nos âmbitos socioeconômico e educativo, e quando poderão ocorrer a união de todos estes âmbitos em uma única concepção de políticas para a competitividade econômica, “ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação”, em favor do mercado (BALL, 2001, p. 100).

Segundo ele, a educação está subordinada às prescrições legais e normativas, regidas pela economia, que geralmente desconsidera o contexto cultural de cada instituição. E, ainda, o debate acerca dos princípios educativos, os conceitos de “sociedade de aprendizagem” e “sociedade do conhecimento” não passam de construções políticas criadas com a finalidade de aumentar a colonização das políticas educativas por parte das políticas econômicas.

Ball (2001) acredita que a política está com seus dias contados, pois: “é cada vez mais difícil distinguir entre políticas educativas de partidos políticos tradicionais rivais e que, em muitos casos, políticas nacionais são atualmente definidas em termos de diferentes manifestações da globalização (Ibid., p. 103).

Neste sentido, é importante definir globalização. Para Dale (2004, p. 424),

A “globalização” é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como reflectindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação.

Nesta perspectiva, os sistemas educacionais dos Estados, com certa frequência, se unem ao projeto de modernização e desenvolvimento dos países. O capitalismo global foi se expandindo e fez com que a soberania e autonomia dos Estados-nações fossem reestruturadas aos moldes globais da economia. Este fato expõe determinados limites ao papel do Estado quanto à sua função de promover o bem estar econômico e social, atuar como mediador entre o mercado sem fronteiras e as necessidades da sociedade, dada a permeabilidade das orientações externas, oriundas de acordos atrelados a financiamentos, firmados com organismos multilaterais que acabam por afetar a organização dos Estados e a própria formulação das políticas. Ball (2001), referindo-se a criação das políticas de caráter nacional, ressalta que

é, inevitavelmente, um processo de „bricolagem”, um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimentos em tudo aquilo que pode ou não funcionar (BALL, 2001, p. 102).

De acordo com Sacristán (2002), globalização é a forma de se estabelecer conexões entre diversos países ou no mundo, integrando a maneira como os indivíduos vivem e o que eles fazem e idealizam, cultivando interdependências na defesa, na política, na economia, na tecnologia, nos seus hábitos, na comunicação, na maneira de se expressar e entre diversas outras interconexões. Ressalta-se que, diante desta definição, globalização por si só não se configura como um movimento hegemônico econômico nem social, passando a exercer esse papel com a inserção de políticas de caráter neoliberais aliadas ao seu conceito original. Isso reconfigura o papel do Estado, permitindo o seu enfraquecimento quanto às suas responsabilidades de administração do capital econômico e político de cunho público, abrindo-se às forças de mercado, pautadas nas premissas de oferta, demanda, mão-de-obra e consumo.

Nessa conjuntura, a educação, designada como fator de oportunidades e igualdade entre indivíduos, diante da globalização da economia e reconfiguração do Estado, que reduz drasticamente sua receita para as demandas sociais, passa a ser vista como gasto e não como investimento, devido a pressão das agências de regulação e do mercado internacional.

Dentro da lógica de quase mercado, ocorre a criação de políticas supranacionais, incluindo modelos de educação fundamentadas pela Pedagogia das Competências e Habilidades exigidas globalmente, voltadas para treinamentos técnicos diante dos mercados emergentes e definindo a formação do trabalhador global que visa a necessidade da globalização, “principalmente a financeira, mas também a produtiva, com as mudanças nos mercados mundiais, redefinem o papel do Estado” (PERONI, 2013, p. 237).

Neste contexto Barroso (2005) nos diz que, a educação passou por tensionamentos e transformações significativas, notadamente em decorrência da reforma e da reestruturação do Estado.

é o caso, por exemplo: da descentralização; da autonomia das escolas; da livre escolha da escola pelos pais; do reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas; da diversificação da oferta escolar (cada “público” sua escola); da contratualização da gestão escolar e da prestação

de determinados serviços; etc. (Ibid., p. 726).

Neste cenário se iniciaram medidas políticas e administrativas no Brasil, que têm por objetivo alterar as formas de regulação na educação. Nessa direção, apresenta-se o significado de regulação pelo autor:

o conceito de regulação está igualmente associado ao controle de elementos autónomos mas interdependentes e, neste sentido, é usado, por exemplo, em economia, para identificar a intervenção de instâncias com autoridade legítima (normalmente estatais) para orientarem e coordenarem a acção dos agentes económicos (a regulação dos preços, a regulação do comércio, da energia etc.). Para lá destas acepções mais correntes, a elucidação do significado de regulação conheceu um notável incremento com o desenvolvimento da teoria dos sistemas. De um modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroacção (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores (BARROSO, 2005, p. 728).

Ao citar Diebolt (2001), Barroso (2005) destaca dois tipos de regulações: Conservadoras – sua finalidade é manter o andamento do sistema, primando pela coerência, equilíbrio e a reprodução do mesmo; e Transformadoras – possuem uma tripla função: “compreender como um sistema dá lugar a novas formas de organização; de que modo um processo de regulação dá origem ao seu sucessor; que interdependência se estabelece entre diferentes modos de regulação” (BARROSO, 2005, p. 728). Ciente dos tipos de regulação, o autor acredita que, independente das modificações das formas de regulação, qualquer mudança não pode ser vista isoladamente de um projeto comum.

No contexto brasileiro, o campo de pesquisas no âmbito das políticas educacionais é recente e essa abordagem possibilita a análise crítica tanto de programas quanto de políticas educacionais, a partir de sua construção até sua implementação efetiva e repercussões.

O ciclo de políticas enfatiza a complexidade e as controvérsias da política educacional, os processos micropolíticos e ações dos profissionais a nível local. É de um viés pós-moderno e destaca “os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49). Pode ser considerado como um ciclo flexível e dinâmico, pois é compreendido por Ball & Bowe (1992) como um processo contínuo, formado

por três facetas políticas: **Política proposta, Política de fato e Política de uso.**

Política proposta: consiste na política oficial e relaciona-se com as intenções governamentais e de assessores, departamentos educacionais, instituições escolares, autoridades locais, bem como de outras instâncias produtoras de políticas.

Política de fato: são textos políticos e legislativos que embasam a política proposta e constitui a base inicial para que as políticas sejam postas em vigor. **Política em uso:** consiste em discursos e práticas institucionais, decorrentes da implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível prático.

Os referidos autores, no entanto, em 1992 apresentaram uma versão atualizada do ciclo de políticas, rompendo com a formulação descrita acima, visto que a linguagem utilizada era rígida e seus conceitos restritos, o que não combinou com a proposta e delineamento do ciclo. Então, o ciclo contínuo apareceu reconfigurado por contextos: **Contexto de influência, Contexto da produção de texto e Contexto da prática**, explicitadas no capítulo anterior por ter sido utilizada de modo complementar à Análise de Conteúdo como fundamentos para a análise da política. Em 1994, Ball acrescentou mais dois contextos ao ciclo original: **Contexto dos resultados (efeitos) e Contexto da estratégia política.**

Assim, Mainardes (2006) concluiu que a abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball sugere que a análise de uma política envolve várias facetas e etapas que podem ocorrer de forma concomitante, sendo que as opções políticas repercutem, mesmo que não direta e linearmente, na estrutura curricular, na organização escolar, nos modelos de avaliação, nas escolhas pedagógicas, na formação dos professores e no tipo de formação dos estudantes, assim como, nas inter-relações da política com outras políticas.

Desta forma, empreendeu estudos que envolveram políticas curriculares no contexto da escolaridade em ciclos, mediante produções científicas como teses, dissertações e outras publicações que estabelecessem relações com o tema. No cenário brasileiro, o termo “ciclo” surgiu em 1984 com a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo – este foi um termo empregado como forma de designar políticas de não-reprovação. A preocupação dos gestores era na formulação da proposta e na implementação dos ciclos, bem como na eliminação da reprovação e no delineamento da avaliação.

Na década de 1990 uma variedade de ciclos foi implementada: os de aprendizagem, de formação, o regime de progressão continuada, o bloco inicial de

alfabetização, entre outras. A organização da escolaridade em ciclos possibilita algumas possibilidades: a elaboração de um currículo comum para a rede de ensino, a autonomia das escolas para a elaboração do mesmo, a definição de expectativas de aprendizagem ou de objetivos a serem alcançados, com diferentes níveis de controle e acompanhamento da parte da gestão (MAINARDES, 2006).

Aprofundando o estudo sobre a política curricular, Lopes (2004) acredita que o currículo é o coração de um empreendimento de natureza educativa e nenhuma política ou reforma terá êxito se não o colocar no foco. Então, se por um lado o currículo assume o foco da reforma, por outro as escolas possuem algum grau de autonomia na organização curricular, mas sobretudo, na sua materialidade. A autora entende que “toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações” (Ibid., p. 111). Ainda, acredita que toda a política curricular é uma política que constitui o conhecimento escolar, tanto para quanto pela própria instituição. Além disso, ela assume um caráter cultural, pois o currículo é a seleção da cultura e é um âmbito produtor da mesma, de “embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (Ibid., p. 111).

É importante ressaltar que as políticas de natureza curricular não se restringem à documentos escritos, no entanto, incluem os processos de planejamento, reconstruídos pela inserção de vários sujeitos no contexto educativo. Nessa direção:

Os efeitos das políticas curriculares no contexto da prática são, igualmente, condicionados por questões institucionais e disciplinares (Ball & Bowe, 1992). As instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, reinterpretando-as. Em síntese, as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações (Ball, 1994) (LOPES, 2004, p. 113).

Ao cumprir sua função, as políticas educacionais são mecanismos de governo que objetivam propagar concepções, programas e propostas. Nas últimas décadas, por influência de organismos internacionais, ficam evidentes as políticas de alívio à pobreza, de modo especial em países periféricos em relação à hegemonia capitalista. As políticas curriculares da educação brasileira vêm sendo discutidas, aprimoradas e implementadas desde o final da década de 1980 até os dias de hoje, caracterizadas

como políticas neoliberais. Neste contexto, o Estado atua como regulador das políticas educativas, notadamente no que se refere às avaliações em larga escala e indicadores educacionais (performatividade), descentralizando, por meio de parcerias, várias ações que antes eram exclusivamente públicas, tais como a gestão de sistemas e escolas através de consultorias, a formação de professores, a elaboração de material didático, a elaboração de currículos, entre outros.

Não se pode ignorar que as questões legais e organizativas que perpassam o cotidiano escolar buscam um processo de controle formativo de sujeito. Atualmente, aprofunda-se cada vez mais a aproximação dos governos nacionais com os organismos internacionais, com o empresariado e entes privados com ou sem fins lucrativos, tornando o Estado permeável às influências do mercado e da sociedade civil. Os acordos internacionais foram direcionando as reformas educacionais, os objetivos e as metas a serem alcançadas, bem como a propagação do ideário neoliberal nos assuntos educacionais. Desses acordos surgiram parcerias e financiamentos que buscaram concretizar políticas públicas em consonância com esse ideário, destacando um projeto educacional com vistas a atender a nova lógica/organização social globalizada. Desta forma, os países dependentes e/ou periféricos sofrem de forma mais intensa as influências desses setores, reconfigurando seu papel e suas ações.

3 Currículo Escolar: Trajetória Histórica Brasileira

*O mundo não é. O mundo está sendo.
Não sou objeto da História mas seu sujeito igualmente.
No mundo da história, da cultura, da política,
constato não para me adaptar, mas para mudar.
Paulo Freire*

Para compreender o trajeto percorrido na constituição do campo teórico curricular brasileiro se faz necessário remeter ao cenário internacional que o precede através de uma revisão histórica. As teorizações curriculares no início do século XX na América do Norte evidenciam a necessidade de adequação social diante das mudanças econômicas ocasionadas pela globalização e possibilitam o surgimento de novos olhares sobre o papel da educação e as influências na elaboração dos currículos escolares.

3.1 A Reforma do Estado e as implicações para a educação

O cenário mundial econômico que vem se desenhando desde os anos 1970 se caracteriza atualmente pelos efeitos do processo da globalização que atingem todas as nações de formas diversificadas. Na conjuntura da globalização, os organismos internacionais protagonizam as reformas e fazem parte do conjunto de estruturas responsáveis por manter os lucros e a rentabilidade do sistema capitalista vigente, engendrando, junto às grandes empresas transnacionais e corporações, o acúmulo de riqueza das nações mais influentes e poderosas do globo.

Um dos referenciais dessa conjuntura são os pressupostos da Teoria de Hayek. Segundo Hayek (1987), é preciso que se compreenda o quanto as políticas sociais são demonstrações de entraves do avanço humano, pois conduz à escravidão, logo a liberdade do mercado é que leva à prosperidade. Nesse sentido, cabe explicitar que os organismos internacionais e os países do capitalismo central

são os responsáveis pela criação do documento denominado de *Consenso de Washington*, onde consta os norteadores da doutrina neoliberal ou neoliberalismo que embasaram uma série de reformas nas últimas décadas do século XX.

O neoliberalismo tem apresentado diferentes conceituações. Em recente entrevista, David Harvey (2005) retomou sua obra “*O Neoliberalismo. História e Implicações*”, na qual pensa o neoliberalismo como um *modus operandi* de vida, sobretudo, um projeto político, econômico e social gestado pela classe capitalista com o intuito de barrar o poder da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, Adão Oliveira (2010) defende que o neoliberalismo pode ser considerado uma política liberal readaptada ao momento da globalização e pontua que para algumas correntes de pensamento o neoliberalismo é um conceito proveniente da doutrina do liberalismo que se baseou na não intervenção do Estado na economia, bem como defendeu a liberdade nas relações comerciais, favorecendo os grupos econômicos e detentores dos meios de produção. Desse modo, as relações de trabalho entre patrões e empregados amparam-se numa complexa situação de exploração da classe operária.

Como já referido, os efeitos mundiais da globalização não afetam somente o sistema econômico, mas todas as áreas da vida em sociedade. Assim, a educação tem passado por transformações e reestruturações que atendem as agendas propostas pelos organismos e empresas internacionais, refletindo o predomínio do capital. Nessa linha, Casassus (2001) tem alertado acerca da agenda internacional e dos acordos nacionais que envolvem o setor educacional. Essa agenda propõe e efetiva um ciclo de padronização da educação, o que representa uma mudança nos seus sentidos e significados. Roger Dale (2004), ao trabalhar com o conceito de agenda globalmente estruturada para a educação, chama atenção para a necessidade de analisar como os países lidam e aplicam a agenda comum.

Há um modelo de simplificação e de engessamento dos currículos que estão focados não no processo de ensino e de aprendizagem conectado entre os diferentes conhecimentos, mas embasados na centralidade da matemática e da língua materna. Por conseguinte, criam-se mecanismos e métodos de avaliação que testam os resultados, desconsiderando o caráter humano do ensino, como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que é conduzido pela OCDE, que como inúmeras avaliações externas não se concentra no que foi ensinado, mas numa medida externa desigualdade (FREITAS, 2017).

Somado a isso se vê a redução dos investimentos em educação, a precarização dos sistemas públicos e um tensionamento na redefinição do trabalho docente, desconsiderando as especificidades de cada espaço educacional. No entanto, cabe reforçar que é muitas vezes nas práticas educativas que educadoras e educadores têm lutado por sua autonomia pedagógica e, sobretudo, utilizando-a como forma de insurgência e resistência às reformas educacionais. Ao mesmo tempo, observa-se uma aproximação entre os currículos pelo globo, de tal forma que estão se tornando cada vez mais parecidos. É um fato simbólico e também cultural se for observado no sentido do neocolonialismo cultural (FREITAS, 2017).

Dale (2004) reforça que as relações estabelecidas entre os sistemas de educação e a globalização são produtos de forças econômicas que trabalham a nível transnacional para romper com as fronteiras nacionais, na medida em que também reestruturam as relações entre os países. Observa-se também um constante movimento de mercadorização da educação, no qual há um cambiamento do conhecimento. A educação tem sido ameaçada no seu sentido problematizador e de transformação social em virtude do domínio do capital.

Assim, a década de 1990 inicia com profundas modificações na estruturação da política macroeconômica brasileira que dão base para as reformas de natureza neoliberal, difundidas globalmente, impactando o cenário educacional de forma significativa. Libâneo *et al.* (2003) enfatiza isso quando diz:

O pano de fundo da reforma educacional brasileira começou a delinear-se nos anos 90 com o governo de Fernando Collor de Melo, que assumiu a presidência da república e encetou a abertura do mercado brasileiro, a fim de inserir o País na trama mundial, ocasionando sua subordinação ao capital financeiro internacional. A atrelagem financeira ao mercado globalizado reflete-se nas demais dimensões da vida social, como as políticas públicas de âmbito social [...] (Ibid., p. 163).

Neste período, o Banco Mundial (BM)⁹ passa a se fazer mais presente no campo educacional brasileiro, através de acordos atrelados a financiamentos, interferindo nas políticas educacionais, prestando assistência, realizando diagnósticos e estabelecendo orientações. O documento intitulado *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*, construído pelo BM, descreve a

⁹ Grupo de instituições financeiras, situado em Washington, e composto pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), pela Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), pela Sociedade Financeira Internacional (SFI), pela Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e pelo Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID).

educação no Brasil na década de 1990 como uma das piores entre os países da América Latina, como citado no documento do Banco Mundial (2011, p. 13):

Somente 38% das crianças estavam matriculadas no ciclo de três anos (9ª a 11ª séries) da escola secundária, em comparação com mais de 70% na Argentina e Chile e 91% nos países da OCDE. A média de escolaridade da força de trabalho em 1990 era de 3,8 anos – menos que metade da média da Argentina, Chile e países da OCDE. Nacionalmente, menos de 20% dos professores da educação primária⁵ tinham ensino superior completo. O salário dos professores em muitas áreas rurais era menos da metade de um salário mínimo. Não existiam dados nacionais sobre a aprendizagem dos alunos.

Outro problema que assolava o país no início da década de 1990 era o analfabetismo da população que chegava, segundo o Censo de 1991, à cerca de 26,6 milhões de pessoas com idade de 7 anos ou mais que não sabiam ler e escrever. Após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, a pressão dos órgãos internacionais, principalmente do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da UNESCO e do BM, se intensificaram principalmente no que dizia respeito ao cumprimento de seu artigo 1:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, p. 3).

O presidente Collor, em 11 de setembro de 1990, através do decreto nº 99.519, instituiu a comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Este programa, que deveria ocorrer em níveis municipal, estadual e federal, tinha como metas a universalização da educação fundamental nos próximos quatro anos e se vinculava diretamente à Secretaria Nacional da Educação Básica do MEC. Tinha como princípio a qualidade na educação atrelada à modernização e cidadania. O PNAC vinha ao encontro do enunciado no quinto artigo da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, quando este afirmava que

Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural (UNESCO, 1990, p. 5).

Buscando adequar-se as demandas internacionais, o MEC, em conjunto com pesquisadores, representantes estaduais e municipais das escolas e da sociedade civil – que era composta em sua maioria por empresários (e/ou seus representantes) ligados ao Instituto Herbert Levy (IHL) e a Confederação Nacional da Indústria (CNI) –, elabora documentos para subsidiar as diretrizes, os objetivos e os princípios, buscando estabelecer as metas para a educação.

O Programa Setorial de Ação, no que diz respeito à política educacional, designou seus fundamentos em três seções: Educação com equidade e eficiência; Educação com qualidade; e Educação para modernidade. Focalizava-se em uma concepção de educação voltada para os princípios da Teoria do Capital Humano, diante de práticas mercadológicas, pautadas na modernidade, qualidade, eficiência e competitividade, referenciando-se em resultados quantitativos e passíveis de serem mensurados com maior precisão, reinventando a lógica utilitarista da década de 1970, modificando a perspectiva pragmática da educação, contemplada na Constituição Federal (CF) de 1988.

Diante de denúncias de corrupção envolvendo sua candidatura e seu governo, após 933 dias de mandato, dois planos de estabilização da inflação mal sucedidos, congelamento de poupanças e muita pressão social em favor ao seu afastamento, Fernando Collor de Mello é retirado da presidência, vindo a renunciar em 02 de dezembro, pouco antes de sofrer o *impeachment* pelos parlamentares.

Embora tenham sido grandes os debates acerca da Reforma Educacional pretendida por Collor e se tenha produzido diversos documentos balizadores para a educação, o mandato de Collor ficou conhecido por poucas e pontuais realizações. Vieira (2000), corrobora com esta percepção quando diz que “na verdade, como síntese, pode-se dizer que, em matéria de política educacional, este é um período onde há muito discurso e pouca ação” (Ibid., p. 58).

Assume a presidência da república seu vice, Itamar Franco, com dois principais compromissos, recuperar a economia, reduzindo a inflação, e resgatar a ética no campo político depois dos escândalos sobre corrupção. No campo educacional seguem as tensões entre os vários atores políticos, empresários ligados a indústria, empreendedores leigos e religiosos da iniciativa privada da educação,

sindicato dos trabalhadores, pesquisadores e especialistas em educação, tanto conservadores quanto progressistas, bem como as exigências frente aos novos acordos e financiamentos com as instituições multilaterais (como o FMI e o BM).

Diante dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, é aprovada a portaria nº 489 em 18 de março de 1993, que instaura uma Comissão Especial a fim de elaborar o “Plano Decenal de Educação para Todos”.

Segundo Botega (2005), o plano previa três etapas:

1ª Etapa: corresponde aos primeiros sessenta dias de trabalho, tendo a sua culminância na Semana Nacional de Educação para Todos, de 10 a 14 de maio de 1993, quando foi firmado o Compromisso Nacional com a Educação para Todos.

2ª Etapa: quando se desenvolveu a multiplicação da mobilização, tendo em vista discutir a primeira versão do Plano e recolher novas propostas para o seu aproveitamento. Neste momento deflagrou-se, também, o processo de elaboração dos Planos Decenais dos estados e municípios.

3ª Etapa: momento de debate nas escolas. (Ibid., s./p.).

Após o cumprimento do artigo 6º da referida portaria que estabelecia “prazo de 60 (sessenta) dias para ultimar a elaboração do plano” e depois da “Semana Nacional de Educação para Todos”, é publicada em junho de 1993 a primeira versão do documento. No período de julho a novembro, o MEC realiza os debates estaduais e municipais e, na primeira semana de novembro, abre a discussão para a esfera não governamental que, segundo o próprio documento (BRASIL, 1993), teve a participação de inúmeros segmentos sociais, entre eles:

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Fundação Carlos Chagas (FCC); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); Fundação Bradesco; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Instituto Euvaldo Lodi; Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA); Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (OMEP); Federação Interestadual de Associações de Pais de Alunos (FINAPA); Confederação das Mulheres; Associação Brasileira de Antropologia; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Associação Nacional dos Profissionais de Administração de Educação (ANPAE) (Ibid., p. 13).

O documento era pautado na ampliação e melhoria da qualidade do ensino fundamental, de forma a contemplar até 2003 os seguintes objetivos:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho; Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; Ampliar os meios e o alcance da educação básica; Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem; Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso; Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação; Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional (BRASIL, 1993, s./p.).

Mesmo que plano definisse as estratégias para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo, bem como trouxesse em seu texto as ações e instrumentos para sua efetivação e, conseqüentemente, alcançar seu objetivo principal de “assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea” (Ibid.), dois fatores foram decisivos para que este, assim como os planos que o antecederam não obtivesse êxito, um deles sendo a falta de integração entre municípios, estados e federação, como diz Saviani (1999).

Embora o referido “Plano Decenal de Educação para Todos” se propusesse a ser um instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal.

Outro motivo que aparenta ter inviabilizado a aplicação do Plano Decenal foi o curto período de seu mandato, cerca de dois anos. Se por um lado o plano não proporcionou as mudanças a que se propunha, por outro olhar serviu para “o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial” (SAVIANI, 1999, p. 129). Se no campo da educação o governo Itamar não foi suficiente para dar conta das mazelas do sistema de ensino brasileiro, seu governo cumpriu seus dois principais objetivos: controlou a inflação com a ajuda dos investimentos internacionais e, por conta deste alento econômico, recuperou a estima brasileira abalada pelos anos de ditadura militar e escândalos sobre corrupção do governo Collor.

Ao final do mandato, sua aprovação diante da população foi decisiva para alavancar a candidatura de seu Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, para as eleições de 13 de outubro de 1994, sendo eleito presidente em primeiro

turno. Embora as reformas estruturais iniciadas por Collor não tenham sido freadas pelo governo de Itamar, este também não as aligeirou em seu prosseguimento, deixando para seu sucessor Fernando Henrique Cardoso a Reforma do Estado e da Educação.

Seu plano de governo para a disputa eleitoral de 1994 iniciava dessa maneira em sua apresentação:

O Brasil é um país em mudança dentro de um mundo em mudança. Hoje nós temos uma escolha a fazer. Podemos nos deixar levar pelas mudanças como numa enxurrada. Ou podemos nos organizar melhor e confiar na nossa capacidade de construir o futuro com as próprias mãos (CARDOSO, 2008, p. 01).

Intitulado “Mãos à obra, Brasil: Proposta de governo”, visava “um modelo de participação ativa na vida internacional” e de “abertura para o mundo” (Ibid., p. 04). Era dividido em cinco capítulos: “I Um novo projeto de desenvolvimento”; “II A construção do novo país” (com nove subcapítulos: Financiamento do desenvolvimento; Infraestrutura e integração ambiental; O programa setorial de investimento; Energia; Telecomunicações; Transportes; Política industrial e de comércio exterior; Ciência e tecnologia; Política Externa); “III As cinco metas prioritárias e setores complementares (com oito subcapítulos: Agricultura; Educação; Emprego; Saúde; Segurança; Habitação; Saneamento; Turismo); “IV A reforma do estado”; e “V A parceria Estado-Sociedade”.

No plano de governo, Cardoso (2008) afirmava que na “economia globalizada” daquele período, a “competição é determinada, principalmente, pelas conquistas científicas e tecnológicas” (Ibid., s./p.). Dizia que o Brasil teria que avançar (e muito) “na reforma da educação e nos estímulos à ciência e tecnologia para que tenha condições de forjar um novo modelo de desenvolvimento” (Ibid., s./p.), buscando gerar “empregos de qualidade superior” e impulsionando “inadiáveis transformações sociais” e visando alcançar “presença significativa na economia mundial” (Ibid., s./p.). Para chegar a isso, dizia a proposta, era “fundamental estabelecer uma verdadeira parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria”, tanto no que tange à gestão quanto ao “financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico” (CARDOSO, 2008, p. 04).

Frisava também que o “maior obstáculo da escola elementar brasileira não é [...] a falta de vagas ou a evasão dos alunos, mas as taxas de repetência do sistema

e o brutal desperdício financeiro e de esforços a elas vinculados” (Ibid., p. 48) e que era imperativo modificar “o mais rapidamente possível, o perfil educacional que resulta de tais problemas, para que possamos caminhar na construção de uma sociedade mais moderna e justa” (Ibid., p. 48). Para esse fim, era necessário “eleger objetivos e prioridades nacionais a curto, médio e longo prazos” e direcionar a política educacional “no sentido de promover a equidade social, garantindo atendimento especial às minorias desprivilegiadas e aos jovens e adultos que não conseguiram completar sua escolarização básica” (Ibid., p. 48).

As medidas do Governo Fernando Henrique para a educação eram divididas em: “Distribuição de competências”; “Distribuição de recursos” e “Estabelecimento de novos padrões de gestão”. Na distribuição de competências iria promover a “reforma do Ministério da Educação de maneira a reduzir suas atuais responsabilidades como instância executora, concentrando sua função na coordenação e articulação com os estados e destes com os seus municípios” (Ibid., p. 51). Na distribuição de recursos buscava rever os “padrões de financiamento, gastos e transferências dos recursos do setor educacional, visando a ampliar a autonomia educacional e financeira dos estados e municípios” (Ibid., p. 51).

Para o estabelecimento de novos padrões de gestão, o governo “atuará com os estados e municípios no sentido de redefinir as responsabilidades e competências no sistema educativo visando eliminar a burocracia desnecessária” (Ibid., p. 52), informatizando o “sistema de dados estatísticos educacionais para racionalizar a utilização dos recursos físicos e humanos”, “descentralizar as decisões para o nível escolar e aumentar a autonomia da escola” e promover a “participação da comunidade na direção das escolas” (Ibid., p. 52).

Para a Educação básica, a proposta era que o governo federal, em “estreita colaboração com estados e municípios, definirá e contribuirá para a implementação do Programa Nacional de Qualidade na Educação Básica” (Ibid., s./p.), abrangendo: acesso; área curricular; formação de professores; avaliação; materiais e equipamentos escolares; e merenda.

Para melhoria do acesso, propunha: garantir vagas para todos (especialmente para as crianças de 7 a 14 anos); acesso à educação infantil para as crianças “provenientes de famílias em situação de pobreza”; “ampliação do número de escolas de segundo grau, nas regiões onde há falta de vagas”; “ampliar o acesso de grupos em situações específicas, minorias desprivilegiadas como os negros,

portadores de deficiências e grupos em situação de extrema pobreza” (CARDOSO, 2008, p. 52).

Para a área curricular, a proposta era de se construir “conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem em nível nacional que contemplem metas de educação socialmente útil para todas as crianças” (Ibid., p. 53), buscando estimular a “definição de complementações curriculares a serem adotadas pelas escolas, levando em consideração as diferenciações regionais e locais e a pluralidade cultural” (Ibid., p. 53).

Para a formação de professores, a proposta era de estabelecer “conteúdos curriculares básicos para os programas de formação de professores para o ensino básico, em nível nacional”; “programas de atualização de professores em exercício”, chamar as “universidades brasileiras para participação nos programas de atualização de professores” e utilizar o “ensino à distância e outras tecnologias atuais nos programas de atualização de professores” (Ibid., p. 53).

No que concerne à avaliação, o intuito era implementar um “sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade do ensino”, definir “metodologias, objetivos e metas de avaliação do desempenho dos alunos nas várias séries ou etapas da educação básica” e divulgar “amplamente os resultados do sistema nacional de avaliação” (Ibid., p. 53).

Para os materiais e equipamentos, as ações eram estabelecer “padrões de qualidade para o livro didático”, participação da comunidade escolar na escolha dos livros, descentralização e agilidade no repasse dos recursos, definição de padrões mínimos para os equipamentos e “diversificação e enriquecimento dos materiais pedagógicos” (Ibid., p. 53).

O documento expressava como primeira estratégia a qualificação de mão-de-obra considerada um dos elementos-chave desse novo modelo e propunha que o governo executasse um “amplo programa de educação, treinamento e capacitação” (Ibid., p. 33), adotando “medidas e programas voltados para qualificar a mão-de-obra nos diferentes segmentos do mercado de trabalho, partindo de duas estratégias básicas” uma transformação no quadro atual da educação básica (reforço à educação formal” e “ênfase ao ensino profissionalizante)” e a segunda estratégia seria a “reorientação das políticas de capacitação da mão-de-obra, de forma a

permitir uma melhor adaptação dos trabalhadores às tecnologias modernas” (CARDOSO, 2008, p. 57).

Desta maneira, devido a

heterogeneidade dos trabalhadores a serem treinados, serão contemplados tanto métodos de capacitação em massa, voltados para o treinamento e organização dos trabalhadores de baixa renda, quanto programas destinados a aperfeiçoar e desenvolver a iniciativa e a capacidade gerencial dos pequenos e médios empresários e dos trabalhadores por conta própria (Ibid., p. 57).

A concepção é de que uma população mais educada, utilizando-se das novas tecnologias com um setor produtivo dinâmico e inovador serão as “receitas básicas para uma vantajosa inserção do Brasil na economia internacional” (Ibid., p. 04).

FHC tomou posse no dia 1º de janeiro de 1995 e deu prosseguimento nas reformas econômicas iniciadas no governo Itamar. As taxas de inflação continuaram baixas, porém houve privatizações de diversas empresas públicas e com a abertura de mercado o país ganhou maior visibilidade no mercado externo.

Nesse período, com a posse de FHC, retoma-se com grande fôlego a visão neoliberal. Como afirma Ianni (1996), são evidentes as várias interpretações, propostas e reivindicações que se ligam à ideologia neoliberal: as propostas de reforma do Estado¹⁰, a desestatização da economia, a privatização de empresas governamentais (muitas delas produtivas e lucrativas), a abertura de mercados, a redução de encargos sociais relativos aos trabalhadores assalariados por parte das empresas ou corporações privadas, a informatização de processos decisórios, produtivos, de comercialização e outros, a busca por “qualidade total”, a intensificação da produção e da lucratividade das empresas nacionais e transnacionais (OLIVEIRA, 1997).

Tendo como foco a gestão, as reformas educacionais no país encaminharam-se para a descentralização administrativa, financeira e pedagógica para “promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada” (OLIVEIRA, 2011, p. 326). Buscavam mudar os modos de regulação no sistema escolar, muitas vezes

¹⁰ Consolidada através do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, aprovado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso em novembro de 1995, legitimado pela premissa de ser a solução para a crise econômica do Estado. No que diz respeito a educação, a intenção era incentivar a descentralização, transferindo certas responsabilidades para os entes subnacionais (estados e municípios) e sociedade civil, ressaltando o novo papel do Estado, antes provedor de políticas, para um papel fiscalizador.

utilizando dispositivos de mercado ou de quase-mercado, ou de transferir a gestão de áreas antes exclusivas do Estado públicos para as instituições privadas (Terceiro setor), como é o caso da educação e da saúde.

As reformas que se iniciaram na década de 1990, muitas delas associadas ao pensamento, princípios e prescrições dos organismos internacionais para os países periféricos, ganharam maior intensidade na segunda metade dessa década com o governo de FHC, que adotou com rigor as diretrizes, cumprindo com afinco a cartilha neoliberal.

3.2 Os Parâmetros Curriculares e as Diretrizes Curriculares Nacionais

A partir da década de 1990, como mencionado anteriormente, observaram-se diversas propostas curriculares no país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental foram os primeiros a ser definidos pelo Ministério da Educação (MEC), sendo divulgados no final de 1995, em uma versão preliminar que foi encaminhada para professores, especialistas e pesquisadores de várias instituições para consulta e avaliação. Uns dos primeiros descompassos entre MEC e CNE já acontece nesse momento, pois a divulgação pelo MEC da primeira versão dos PCN se deu antes do início do novo mandato dos conselheiros do CNE, que só ocorreria em fevereiro de 1996 (BONAMINO; MATÍNEZ, 2002).

No meio acadêmico aconteciam estudos, pesquisas e debates sobre o currículo escolar que deram origem a um acervo importante que serviram como referência para a elaboração de pareceres e para as análises de propostas curriculares. A revista “Educação e Realidade”, especialmente em seu volume 21, número 01, de 1996, tem o currículo como foco temático, apresentando discussões de estudiosos nacionais e estrangeiros sobre o tema.

É apresentado, além dos artigos, um dossiê contendo cinco pareceres sobre a proposta dos PCN para o primeiro e o segundo ciclos do ensino fundamental. Esses pareceres elencavam um abrangente questionamento sobre sua fundamentação e intenções, bem como a análise de pressupostos relacionados às diferentes áreas de conhecimento escolar, como Matemática, Química e Língua Portuguesa.

A consulta solicitada pelo MEC resultou uma série de pareceres que foram discutidos pelas Secretarias de Educação nos estados. Através dos pareceres e das

conclusões de encontros com especialistas, representantes de associações acadêmicas e professores, o MEC reelaborou a versão preliminar dos PCN que foi enviada e, considerando as observações, críticas e sugestões encaminhadas, uma nova versão foi então apresentada ao CNE em setembro de 1996, para que seus membros discutissem a proposta.

Para Bonamino e Martínez (2002, p. 369), esse ato explicitaria a “perspectiva que encaminhariam as formas de colaboração entre o MEC e o CNE em torno da questão curricular e a definição de espaços e competências desses dois atores políticos responsáveis pela educação nacional”. Para as autoras,

A análise da forma de encaminhamento e do teor da proposta curricular enviada pelo MEC ao CNE deixa claro que se tratou de uma política construída num movimento invertido, no qual os PCN, apesar de serem instrumentos normativos de caráter mais específico, deveriam reorientar um instrumento de caráter mais geral como as DCN (Ibid., p. 372).

Esse descompasso entre o MEC e o CNE acaba por se dar devido aos embates de concepções entre representantes do governo e da sociedade. Para as autoras, na lógica do MEC, “mais importante do que inscrever a discussão das diretrizes curriculares na agenda política do Estado ou no debate público, era ver rapidamente os PCN aprovados pelo CNE e efetivados pelos professores nas redes de ensino” (Ibid., s./p.). Já o CNE considerava que era de suma importância a discussão da “concepção geral dos PCN e o conteúdo específico das diferentes áreas de conhecimento escolar” (Ibid., s./p.), bem como o “processo de elaboração e divulgação dos parâmetros e as características das escolas e dos professores destinatários da posposta” (LÜDKE, 1999, p.40).

A proposta de reorientação curricular para os anos finais do ensino fundamental da Secretaria de Educação Fundamental do MEC foi publicada em 1998, sendo composta por dez volumes. O primeiro é introdutório e os demais nove volumes são referentes às diversas “áreas de conhecimento” do terceiro e do quarto ciclos do ensino fundamental (sendo: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira). O último volume trata dos Temas Transversais (no total de seis), que envolvem questões sociais sobre: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural, tendo, segundo o volume introdutório, “o objetivo primordial de estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atual

decisivamente, no processo da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 50), configurando-se então como

[...] uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (Ibid., p. 50).

Os PCN indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; • posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; • conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; • conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; • perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; • desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; • conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva; • utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; • saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; • questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (Ibid., p. 55-56).

Tais objetivos cognitivos e ideológicos inseridos nessa reorientação curricular em busca da melhoria da qualidade do ensino, assim como em outros países, atende as orientações dos documentos internacionais, tirando o foco do conteúdo conceitual e propondo um currículo organizado por competências definidas pelo documento como:

as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2000, p. 5).

Percebe-se, então, a aplicação da chamada pedagogia da competência no documento, pois passa a exigir que o ensino seja fundamentado em “quatro pilares”¹¹, sendo:

- “Aprender a conhecer”: abarca o saber “selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral”, com “espírito investigativo e visão crítica”. A pessoa deve “ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida” (BRASIL, 1998, p. 17);
- “Aprender a fazer”: envolve “desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional” (Ibid., p. 17);
- “Aprender a viver” com os outros buscará ampliar a “compreensão do outro e a percepção das interdependências” (Ibid., p. 17) na concretização de projetos comuns, deste modo “preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz” (Ibid., p. 17);
- “Aprender a ser”: orientará ações para “melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais” (Ibid., p. 17).

Como explicito no documento, a proposta é uma mudança de enfoque curricular

ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos (BRASIL, 1999, s./p.).

Se os parâmetros curriculares foram, de certa forma, a materialização do discurso neoliberal nos documentos oficiais, as DCN, através da pedagogia da competência, se tornam oficial no Brasil em 1998 como política educacional, vindo

¹¹ Baseado no Relatório Delors, que busca uma coesão social para a formação de sujeitos adaptáveis as rápidas mudanças sociais através de habilidades e competências. Aproxima-se muito do que se espera em um sistema de produção. Relatório disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. No Brasil, o Relatório Delors deu origem ao documento Educação: um tesouro a descobrir, desenvolvido pelo MEC em parceria com a Editora Cortez que amparou as orientações para a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

ao encontro de um currículo escolar próprio para a formação de um novo perfil do trabalhador almejado pelo mercado, explicitamente nas direcionadas ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico e indicadas nas diretrizes para a Formação de Professores na modalidade Normal de Nível Médio.

As DCN definidas pela Câmara do Ensino Básico (CEB) do CNE apresentam como um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica” e que deverão orientar “as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (Res. CEB nº 02/1998, p. 1). Através do Parecer da CEB nº 4/98 e da Resolução nº 02/98 se propõem sete diretrizes básicas como referência para a organização do currículo escolar (BONAMINO; MARTÍNEZ. 2002).

A primeira orienta para que as escolas fundamentem suas ações pedagógicas em princípios “éticos, políticos e estéticos”. Esses são princípios complementares e tem relação com a autonomia, com a responsabilidade, solidariedade, cidadania e a vida democrática. As escolas devem observar os princípios estéticos da sensibilidade e devem conduzir as ações para o reconhecimento da sensibilidade e da criatividade e valorizando a diversidade de manifestações artísticas e culturais brasileira.

A segunda refere-se ao reconhecimento da identidade institucional das escolas e dos sistemas de ensino, bem como da identidade pessoal de alunos, professores e demais profissionais que atuam na educação escolar. Afirma a necessidade de acolhida democrática das diversidades de gênero, étnicas, etárias, regionais, socioeconômicas, culturais, psicológicas e físicas na educação escolar.

A terceira considera o processo educacional como “uma relação indissociável entre conhecimentos, linguagem e afetos, constituinte dos atos de ensinar e aprender”, que deve valorizar o “diálogo e a adoção de metodologias diversificadas em sala de aula [...] que permitam a expressão de níveis diferenciados de compreensão, de conhecimentos e de valores éticos, políticos e estéticos”. Mesmo “tratando-se de uma diretriz que tem implicações claramente pedagógicas, não há nenhuma referência explícita à proposta dos PCN”.

A quarta diretriz, apoiando-se no Art. 9º da LDB, estabelece conteúdos curriculares mínimos para a chamada “Base Nacional Comum”, almejando a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. Esta perspectiva

integradora busca articular cidadania e conhecimento nos currículos da educação fundamental de “base comum” e de “parte diversificada”.

A quinta diretriz, em conformidade com o artigo 27 da LDB, passa orientações no sentido da condução de “propostas curriculares e de processos de ensino capazes de articular os conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada”.

A sexta diretriz diz respeito à autonomia escolar e orienta as escolas quanto ao uso da Parte Diversificada do currículo no desenvolvimento de atividades e projetos que sejam de interesse específico de cada instituição escolar.

A sétima diretriz versa sobre as propostas pedagógicas “capazes de zelar pela existência de um clima escolar de cooperação e de condições básicas para planejar os usos do espaço e do tempo escolar”. Ela diz respeito às possibilidades (em sistemas seriados ou por ciclos) de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade constantes nas propostas pedagógicas das escolas.

As DCN, enquanto determinações obrigatórias para a Educação Básica foram instituídas pelas seguintes resoluções da CEB, do CNE: 1) nº 2 de 1998 para o Ensino Fundamental; 2) nº 3 de 1998 para o Ensino Médio; 3) nº 1 de 1999 para a Educação Infantil; 4) nº 2 de 1999 para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal; 5) nº 4 de 1999 para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Assim sendo, as DCN visavam estabelecer as bases comuns nacionais para a Educação Básica:

bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p. 8).

Nos anos de 2010 e 2012, houve a implementação de Novas DCN, que atualizaram o currículo da Educação Básica. As DCN atuais estão organizadas da seguinte maneira e servem de guia para os sistemas de ensino desenvolverem suas propostas pedagógicas: DCN para a Educação Infantil, orientadores específicos para a Educação Infantil dos sistemas de ensino brasileiro para a construção e o desenvolvimento das políticas públicas e propostas pedagógicas; DCN para o Ensino Fundamental de nove anos, que surgiram com a ampliação do Ensino

Fundamental e são princípios orientadores que primam pela elaboração de uma nova matriz curricular e projetos educacionais; DCN para o Ensino Médio, que agregam princípios orientadores às políticas educacionais governamentais quanto a oferta dessa etapa da Educação Básica; DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apresentando as orientações decorrentes da Educação Profissional e Tecnológica para os níveis e as modalidades, tanto educativas quanto as de ensino; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, que são princípios que contribuem na organização das escolas rurais, contemplando-as como integrantes do sistema público de ensino; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que orientam que os sistemas de ensino podem efetivar a matrícula dos alunos que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertadas em salas de recursos multifuncionais ou em centros específicos de AEE no sistema público, confessionais ou filantrópicas; Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, dispõem de orientações de apoio para a implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas prisões; Diretrizes Operacionais para a EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA e EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância, diz respeito ao tempo e idade para ingressar e obter certificação nos cursos voltados à EJA, via a distância; DCN para a Educação Escolar Indígena que instituem orientações sobre a organização da Educação Escolar Indígena; Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância que instituem orientações para o atendimento de crianças, adolescentes e jovens que vivem na condição itinerante, como, por exemplo, o caso das famílias ciganas e circenses; DCN para a Educação Escolar Quilombola e as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que estabelecem princípios voltados a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; DCN para a Educação Ambiental, que são orientações para o estabelecimento a Educação Ambiental no contexto escolar.

Estas Diretrizes compreendem orientações mais específicas que as anteriores, levando em consideração as diversidades em cada etapa e modalidade da Educação Básica, reconhecendo os sujeitos e seus processos de aprendizagens, identidade cultural e humana dentro de suas especificidades em uma perspectiva de inclusão social, considerando o compromisso com a equidade e a qualidade que essas diretrizes se propõem.

Assim como os PCN, as DCN seguem a lógica das competências e habilidades, respaldada pela chamada pedagogia das competências, visto que a educação em ambos documentos é compreendida como um dos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar é contemplado como ato de criar espaços para que o aluno vivencie a construção do seu ser em termos individuais e coletivos.

Em 2002 assume o governo um partido de esquerda, Luiz Inácio Lula da Silva, com uma proposta educacional denominada “Uma Escola do tamanho do Brasil”, com grandes expectativas dos movimentos sociais e da população em geral em relação às mudanças que poderiam ser realizadas.

No campo educacional, Lula iniciou o seu programa de governo com dificuldade, devido a mais de uma década de fortes reformas neoliberais. Os programas sociais que foram implementados pelo governo Lula no primeiro mandato podem ser considerados, em grande parte, como políticas “assistenciais ou compensatórias, tendo como público alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se encontravam abaixo da linha da pobreza” (OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Para Oliveira (2009), os primeiros quatro primeiros anos de mandato do presidente Lula podem ser caracterizados, “no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior” (Ibid., p. 198).

Muitos eram os anseios quanto à educação, pois era “considerada pela esquerda como um direito social indispensável ao gozo de outros direitos”. O Partido dos Trabalhadores (PT), na sua campanha, associou a educação “à luta contra a desigualdade, pela necessidade de uma transformação radical da injusta distribuição de renda e por uma imperiosa retomada do crescimento econômico no país”. A educação era concebida como uma “política pública fundamental para a construção da democracia” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254) e um bem público necessário para a ampliação de direitos historicamente negados ao povo brasileiro

A educação foi apontada como um importante setor de distribuição das políticas, como o Bolsa-Família e os programas dirigidos à juventude, tais como o ProJovem¹² e o Primeiro Emprego¹³. Por meio de acordos firmados entre o governo federal, estados e municípios, tais programas passaram a ter sua execução descentralizada e repassada ao nível local.

Deste modo, efetivar uma escola “do tamanho do Brasil” significava

instituir no país um espaço público promotor de justiça social, direitos cidadãos, participação e igualdade. Uma escola cada vez mais democrática em uma nação que fosse mesmo de todos os brasileiros e brasileiras, não daqueles que dizem interpretar suas necessidades e nunca governaram em seu nome (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254).

Buscando efetivar esse projeto, no governo democrático-popular iniciado por Lula, o investimento social, a partir de 2003, com políticas orientadas para promover uma melhor distribuição de renda e maior acesso dos mais pobres aos direitos fundamentais, aumentou significativamente. Gentili e Oliveira (2013) afirmam que o gasto público em políticas sociais durante os dois governos do presidente Lula chegou a R\$638,5 bilhões, 15,24% do Produto Interno Bruto (PIB).

Várias mudanças ocorreram no campo educacional nesse período, mas as mudanças mais significativas para a educação ocorreram no segundo mandato. Em pouco mais de dez anos, importantes iniciativas foram tomadas para ampliar e assegurar o direito à educação, como as leis para a universalização da educação básica e sua melhoria, bem como para a democratização do acesso à educação superior.

Na educação básica, houve a ampliação da obrigatoriedade escolar, por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009, que alterou os artigos 208, 211, 212 e 214 da CF brasileira, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para alunos de quatro a dezessete anos de idade. Essa EC assegurou, também, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na “idade própria”.

Essa ampliação da obrigatoriedade escolar tem se tornado um grande desafio para os estados e municípios no Brasil, pois a

¹² Com a lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005, se instituiu o “Programa Nacional de Inclusões de Jovens – ProJovem”. O Programa era destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental.

¹³ A lei n. 10.748/2003 estabeleceu o “Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE”.

ampliação da cobertura se dá nas duas pontas do nível básico de ensino, a educação infantil e o ensino médio, justamente as etapas que mais foram penalizadas nas políticas neoliberais dos anos 1990, já que o financiamento público estava focalizado no ensino fundamental (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 255).

Outra importante EC foi a de nº 53 (19 de dezembro de 2006), que atribuiu uma nova redação ao §5 do artigo 212 da CF e ao artigo 60 do “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”. Assim, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), que foi regulamentado pela Medida Provisória nº 339 (28 de dezembro de 2006), sendo aprovado por lei no dia 20 de junho de 2007 (Lei nº 11.494). Com duração prevista para 14 anos, representou uma importante ampliação quando comparado ao Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), pois estabelecia e abrangia o financiamento das três etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Após décadas de lutas constantes em busca de melhores condições de trabalho e valorização, os docentes da educação básica no Brasil obtiveram uma importante conquista: a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), por meio da Lei nº 11.738/2008. O PSPN, ainda que em patamares muito baixos, representou o “reconhecimento dos docentes como profissionais que desempenham importante papel na sociedade brasileira” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 255).

Todos os municípios, os estados e o Distrito Federal, bem como as instituições federais de ensino devem pagar um mesmo valor mínimo para os que ingressam ou atuam na educação básica pública. Deveriam, mas, como se sabe, infelizmente não é isso o que acontece em todos os lugares, inclusive os governantes não sofrem nenhuma sanção por não pagar o PSPN. Isto enfraquece a noção de carreira profissional e não melhora as condições de trabalho nas redes públicas estaduais e municipais.

Em tabela¹⁴ publicada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), assinala-se que 18 estados ainda não cumprem a lei, ou “porque não pagam o valor do piso como vencimento base ou porque não respeitam a destinação do limite máximo de dois terços da carga-horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos”, pois por lei um terço deve ser dedicado a atividades extraclasse.

¹⁴ Ver o site do CNTE: <www.cnte.org.br>.

Outras ações que merecem destaque é a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)¹⁵ e do Profuncionário (Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009), que são políticas desenvolvidas com vistas à valorização dos profissionais da educação.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi oficialmente apresentado e assinado em 24 de abril (simultaneamente ao Decreto nº 6.094/07 que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”) em solenidade de lançamento especialmente convocada pelo Presidente Lula e pelo Ministro Haddad.

Com a publicação do manual orientador “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, o governo apresenta o programa e mostra as bases em que o PDE se sustenta: a gestão, o financiamento (*per capita*) e a avaliação.

O MEC anuncia o PDE como parte do movimento governamental que busca organizar as políticas públicas entre si, frisando que, para que haja sintonia entre as políticas educacionais, há a dependência de planos setoriais, para aumentar a potencialidade e as condições necessárias para o desenvolvimento econômico e social. Deste modo, para o MEC, o PDE seria mais do que a tradução do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, porém o governo argumentou que o PNE “deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação” (PDE, 2007, p. 6).

Assim, o PDE surge como um “grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC” (SAVIANI, 2007, p. 1233),

¹⁵ O PARFOR constitui-se como Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Foi implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES). Fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: **I. Licenciatura** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; **II. Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e **III. Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. Tem como objetivo, induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. Faz parte deste programa o sistema eletrônico chamado Plataforma Paulo Freire, criado em 2009, passando a ser gerido em 2012 pela Capes. Para maiores informações, acessar: <<http://freire.capes.gov.br/index/>>.

levando-se em conta que após o lançamento do PAC pelo governo federal cada ministério deveria indicar as ações que se enquadrariam ao referido Programa.

As políticas de promoção da igualdade no ensino superior também tiveram como marco a aprovação e regulamentação da Lei nº 12.711/2012, que instituiu as cotas nas universidades públicas federais e nos institutos técnicos federais. Para Gentili e Oliveira (2013, p. 259), “os governos de Lula e Dilma serão reconhecidos como aqueles que promoveram a maior democratização do ensino superior na história do Brasil”.

Assim, embora se possa destacar vários avanços no campo educacional, sobretudo para as camadas mais vulneráveis, especialmente se comparado aos governos neoliberais da década de 1990, não há consenso entre os pesquisadores da área em relação às garantias de democratização, na medida em que vários questionamentos podem ser feitos a cada uma das políticas aqui elencadas, notadamente em relação aos fortes vínculos identificados com as intencionalidades do empresariado brasileiro, haja vista o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e a similaridade com o movimento “Todos Pela Educação”¹⁶ e as orientações dos organismos internacionais, pela centralidade na gestão, na avaliação em larga escala (política de resultados) e no financiamento condicionado a acordos de cooperação (metas a serem atingidas), apenas para citar alguns questionamentos possíveis ao programa educacional do período.

Nesse sentido, cabe destacar que após a aprovação do PDE ocorreu a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como um indicador de qualidade na educação, desempenhando, através das avaliações nacionais, um papel central no processo de regulação da educação. O IDEB mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de 0 a 10. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pretende mostrar as condições efetivas de ensino no Brasil, estabelecendo uma meta a ser atingida até 2022: a fixação da média 6 na educação

¹⁶ Fundado em 2006, o “Todos Pela Educação” é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. Apartidário e plural congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. O objetivo do movimento é ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhoria da gestão desses recursos. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>.

básica brasileira, equiparando-se ao resultado obtido pelos países da OCDE no PISA¹⁷, em um claro alinhamento às orientações dos organismos internacionais.

Como assinala Oliveira (2009, p. 200), foi “desenvolvido um sistema nacional de avaliação que, além do aperfeiçoamento do SAEB, passou a contemplar novas modalidades de exames, abrangendo da educação básica à superior”¹⁸.

Embora sejam visíveis os avanços no campo educacional neste período, várias críticas também podem ser formuladas em relação a diversos programas e ações, sobretudo por haver continuidades quanto à vinculação das políticas nacionais às orientações dos organismos internacionais. Um dos exemplos mais evidentes, segundo Cossio (2014), refere-se ao acirramento da avaliação em larga escala, considerando que as provas e censos educacionais passaram de um papel diagnóstico processual para um agente condicionador de currículos, pois direciona indiretamente (pela análise realizada por docentes, discentes e gestores) ou mesmo diretamente (por manuais oferecidos por secretarias estaduais e municipais às escolas públicas ou mesmo programas privados de ensino que visam o êxito diante deste tipo de avaliação) o que deve ser ensinado (quais os conteúdos relevantes) e como deve ser ensinado (treino), interferindo diretamente na prática docente, considerando o resultado do desempenho do aluno nas provas como o indicador de qualidade.

A avaliação nacional do desempenho escolar consiste hoje em um dos pilares da política educacional, ao lado da gestão e do financiamento. Estas três dimensões sustentam um dado projeto político que se relaciona diretamente com as transformações evidenciadas no papel do Estado no quadro das reconfigurações capitalistas das últimas décadas (CÓSSIO, 2014, p. 4).

Com a definição das DCN e a fixação de parâmetros de eficiência estabelecidos pelo IDEB, produziram-se mais tensões na política educacional, pois “como adequar os projetos pedagógicos à realidade local e, ao mesmo tempo, responder aos patamares fixados nos resultados gerais do IDEB?” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 260).

Apesar de se identificar a restauração do protagonismo do Estado na

¹⁷ O PISA é realizado a cada três anos por estudantes de quinze anos de idade (fase em que estes, na maioria dos países, terminaram ou estão terminando a escolaridade mínima obrigatória). No PISA se avaliam somente os domínios de leitura, matemática e ciências, em uma perspectiva de conhecimentos, habilidades e competências inseridos em diversos contextos sociais.

¹⁸ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme portaria n. 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

formulação e provimento das políticas educacionais, não se pode negar o viés gerencialista, focado na figura do gestor e no planejamento estratégico como instrumentos de alcance da qualidade da educação, sendo de tendência performativa pelo controle dos resultados por meio da intensificação dos instrumentos de avaliação e pela valorização dos indicadores e rankings educacionais (CÓSSIO; RODRIGUEZ; LEITE, 2012, p. 07).

O governo Lula investiu em várias políticas sociais, porém, algumas delas implementadas em parceria com outros entes, sendo estes majoritariamente da iniciativa privada. Em boa medida, dando seguimento aos princípios e práticas desencadeados no governo anterior, porém mais voltado aos grupos vulneráveis da população.

Para Oliveira (2009, p. 198),

Na educação, o governo federal vem desenvolvendo programas, estabelecendo parcerias com os municípios e com as escolas diretamente, muitas vezes sem a mediação dos estados, consolidando assim um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais. Tal modelo, contudo, tem ensejado também o envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, tais como: Organização Não-Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sindicatos. Esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais teve início no governo anterior, ou seja, na reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso – (FHC).

Freitas (2012) afirma que

O que a gente esperava é que no Brasil o Ministério da Educação, sob o governo do PT, portanto com uma visão de esquerda, estivesse atento para esses processos e que pudéssemos nos contrapor a essas políticas que estão sendo gestadas, mas infelizmente não é o que temos observado. Em recente troca o Ministério da Educação levou lá para dentro pessoas do “Todos Pela Educação” para ocupar postos importantes, estão hoje com a responsabilidade pela formulação da política da educação básica. Isso é no mínimo preocupante (Ibid., p. 12).

As pesquisadoras Ciavatta e Ramos (2012) caracterizam o período compreendido de 1996 até 2011 como a “era das diretrizes”, devido às regulamentações aprovadas e por seu “caráter discursivo inovador, divulgado pela mídia e pela abundante distribuição de materiais impressos, direcionados aos professores e às escolas” (Ibid., p. 12). Assim, “a era das diretrizes” inicia-se no governo FHC e estende-se até o final do governo Lula e início do governo Dilma Rousseff.

3.3 O Plano Nacional de Educação (PNE) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Dando continuidade à gestão petista pelo terceiro mandato consecutivo, toma posse – a 36ª presidente brasileira – Dilma Rousseff, tornando-se, assim, a primeira mulher a governar o Brasil. Seu principal objetivo era com a continuidade do desenvolvimento econômico do país, com o olhar de economista por formação, sem descuidar das políticas de combate à redução das desigualdades sociais, motivo da popularidade de seu partido que a ajudou em sua vitória presidencial.

No que diz respeito à educação, entre 2011 a 2014, a relevância se dá principalmente em três questões: a aprovação do novo PNE, o fortalecimento e expansão da educação profissional através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) e a criação do PNAIC, que vinha a complementar as políticas públicas de formação docente do PARFOR junto com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁹.

A sanção do novo PNE, com foco na meta 20 sobre a ampliação do financiamento para a educação pública, busca atingir: “no mínimo, o patamar de sete por cento do PIB do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio” – percentual bastante expressivo quando comparado ao plano anterior (2001-2010), que estabelecia 7% do PIB ao final do período. Essa foi uma das grandes promessas de melhoria para o setor educacional, cabendo ressaltar que o antigo PNE não atingiu, ao término de sua vigência, nem o patamar previsto para os primeiros três anos de 5,5% do PIB, visto que sofreu com as nove sanções que retiraram de seu texto os instrumentos que garantiriam as obrigações jurídicas quanto ao financiamento. Outro ponto levado em conta na formulação do novo plano foi a construção de estratégias necessárias para atingir as metas traçadas para os próximos dez anos e a aplicação de estratégias de monitoramento da execução do plano.

Em 20 de dezembro de 2010, a presidenta Dilma envia para o congresso nacional o projeto de lei nº 8.035/2010, referente ao novo PNE (2011-2020). Neste

¹⁹ Oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Maiores informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>.

mesmo mês, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) cria o Fórum Nacional de Educação (FNE), como espaço para debate e articulações entre sociedade civil e agentes governamentais.

Na Câmara dos Deputados é solicitado ao MEC um diagnóstico da realidade do país que viria a subsidiar as metas e estratégias elencadas no projeto e que, posteriormente, ajudaria estados e municípios na elaboração de seus próprios planos estratégicos de melhoria da educação.

A tramitação no congresso foi longa, visto que se procurou adensar o debate em torno do texto, tornando-o mais democrático e transparente. Para tal, contou com a participação de diversos atores sociais²⁰ que foram ouvidos de diversas formas, totalizando dezenove audiências públicas, dois seminários nacionais, catorze seminários estaduais na Câmara e oito audiências públicas no Senado.

Os pontos de maior impacto durante a tramitação do plano foram a questão do financiamento em relação ao percentual do PIB, inicialmente estabelecido em 7%

²⁰ Entre os atores que construíram o PNE estão os governamentais: Poder Executivo no plano federal como a Presidência da República, a Casa Civil, a Secretaria de Relações Institucionais (SRI), o MEC, Ministério da Fazenda (MF) e o Congresso Nacional: Câmara dos Deputados e Senado Federal. Os Conselhos e Fóruns de Educação Institucionais: CNE, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e FNE. Os Movimentos sociais através das entidades representativas dos segmentos da comunidade educacional (CNTE, União Nacional dos Estudantes - UNE, União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - UBES, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES, Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil - FASUBRA, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino superior - ANDIFES, CRUB, Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituição Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico - PROIFES e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino - CONTEE); entidades científicas (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, ANPAE, ANFOPE, Fundação Carlos Chagas - FCC, SBPC, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES e Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação-FINEDUCA) e redes de movimentos (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Federação Nacional das Apaes - APAES/FENAPAES, Fórum Nacional de Educação Inclusiva, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS e Todos pela Educação). Da sociedade civil (gestores) participaram as entidades representativas de gestores dos entes federados na esfera educacional como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); entidades representativas de gestores dos entes federados em outros setores como: Confederação Nacional de Municípios (CNM), Conselho Nacional de Política Fazendária (CONFAZ) e Associação Brasileira das Secretarias de Finanças das Capitais (ABRASF). Da Sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional houve o segmento privado empresarial da educação como: Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU), Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP), Sistema S e Grupo Positivo; de interesses privados na área da educação relacionados a grupos de educação de capital aberto houve a Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior (ABRAES). Organizações da sociedade civil e *think tanks* voltadas à formulação de políticas públicas: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Instituto Alfa e Beto, Centro de Políticas Públicas do Insper.

do PIB, e os termos “custo-aluno-qualidade inicial” (CAQi) e do “custo-aluno-qualidade” (CAQ).

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, através da Carta-Compromisso “Pela Garantia do Direito à Educação de Qualidade” (coordenada por Daniel Cara²¹ e apresentada no dia 26 de junho de 2012), somou forças com o movimento Todos pela Educação diante da pressão referente ao aumento de 7% para 10% do PIB para a educação pública, sendo explicitado na meta 20 do referido documento.

Ressalta-se também a redação final do texto, quando o Senado altera o determinante destes 10% do PIB de “financiamento público da educação pública” para, “financiamento público da educação”, abrindo a possibilidade de repasse do financiamento para a iniciativa privada.

Outras questões relevantes permearam os debates, como a discussão da Meta 4 sobre educação especial e seu atendimento, visto que haviam divergências entre quem defendia a educação inclusiva totalmente em rede pública e os que defendiam em concomitância com o atendimento educacional especializado. Neste aspecto, ressalta-se que o termo “preferencialmente” foi mantido, garantindo o prosseguimento de instituições, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) na oferta da educação especial.

A terminologia aplicada no que se refere a aprendizagem foi motivo de debate que ocasionou na mudança da expressão “expectativas de aprendizagem” por “direitos e objetivos de aprendizagem” que, embora contestada pelo relator da Câmara, veio a consolidar-se, bem como o acréscimo referente a criação de uma base comum curricular que garantisse tais direitos.

A lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e dá outras providências, é sancionada pela presidenta em 25 de junho de 2014, sem vetos, após quase quatro anos de tramitação entre câmara dos deputados e senado, elencando dez diretrizes.

Uma das orientações para o PNE foi o artigo 214 da CF (que obteve nova redação após a EC nº 59/2009), que especifica as principais diretrizes que deveriam ser cumpridas no plano nacional. Contudo, o artigo 2º do PNE arrolou um número

²¹ Coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (desde 2006). Foi coordenador dos eixos de gestão, financiamento e controle social nas conferências nacionais de educação: CONEB (2008), CONAE (2010), e CONAE (2014). Em 2015, foi delegado oficial brasileiro no Fórum Mundial de Educação (UNESCO/ONU – Incheon, Coreia do Sul).

ainda maior de diretrizes a serem seguidas²².

Em seu art. 2º estão como diretrizes:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos(as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 12).

Tais diretrizes deverão ser contempladas pelas vinte 20²³ e 254 estratégias para a educação durante os próximos dez anos da vigência do plano.

Segundo o texto da lei, o PNE é

um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. [...] fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos. [...] traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, [...] é uma lei viva, a ser lida, revisitada e, principalmente, observada (BRASIL, 2014, p. 7).

Um dos cuidados percebidos neste novo PNE é quanto ao seu monitoramento e execução, ficando à cargo, conforme art. 5º, do MEC, da: Comissão de Educação da Câmara dos deputados (CEE); Comissão de Educação, Cultura, Esporte do Senado Federal (CE); CNE; e FNE. Como demandado pela CONAE, o PNE ainda seria avaliado a cada dois anos pelo INEP²⁴.

Percebe-se também uma propensão maior do texto aprovado referente as parcerias público privadas (PPP) figurando em diversas metas (entre elas 4, 6, 8, 10, 11 e 12) que versavam sobre a educação especial, educação de tempo integral, profissional e superior, elencando em suas estratégias a participação da iniciativa

²² Disponível em: <<https://getulio.jusbrasil.com.br/artigos/135530235/diretrizes-e-metas-do-plano-nacional-de-educacao>>.

²³ Quadro 2 – Metas da Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE) p. 33-35.

²⁴ No ano 1997 houve a montagem do Sistema Nacional de Avaliação, que por meio do INEP (uma entidade vinculada ao Ministério da Educação, que visava a pesquisa educacional), foi transformada em um órgão executor de avaliações externas, em todos os níveis e modalidades, buscando dar maior exatidão numérica aos índices sobre educação quanto ao fluxo escolar censitário taxa de matrícula, promoções, repetência, evasão e de competência em leitura, escrita e raciocínio lógico.

privada para a possibilidade de execução do plano, bem como para a qualificação da educação pública do país.

Em relação à alfabetização, a política do governo orientou-se pelos baixos índices de êxito obtidos através da aplicação da Provinha Brasil nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, em 8 de maio de 2012, exaltando as boas práticas do estado do Ceará nesta questão, a presidenta Dilma lança oficialmente o PNAIC, programa que já era desenvolvido durante a gestão de Cid Gomes como governador no Ceará, tornando-o um pacto nacional entre governo federal, estado e municípios, cuja meta era a alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental. O PNAIC se constituiu em quatro eixos norteadores:

- **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores:**

Através de curso presencial para os professores alfabetizadores que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental de 9 anos ou classes multisseriadas, sendo necessário lecionarem em rede pública, formação inicial condizente com o magistério dos anos iniciais e estar constando no Censo do ano que precede o programa. O professor, ao ter frequência e avaliações satisfatórias, recebe uma bolsa no valor de R\$ 200,00, além de certificação expedida por uma universidade.

- **Materiais Didáticos e Pedagógicos:**

Para subsidiar a formação continuada, o programa conta com um grande acervo de livros didáticos (Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD), manuais do professor, obras complementares, dicionários de língua portuguesa, além de jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de literatura e de pesquisa do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), obras de apoio pedagógico aos professores e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

- **Avaliações:**

Concentra-se basicamente em três tipos: processual (avaliação contínua de sala de aula), a avaliação informatizada através do sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (SisPacto)²⁵, onde o professor

²⁵ O SisPacto faz parte do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação no Brasil (SIMEC), ferramenta de planejamento referente aos investimentos na

deve inserir a nota de sua turma obtida na Provinha Brasil (prova individual de testagem no início e no final do segundo ano do ensino fundamental) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)²⁶ de caráter externo aplicada pelo INEP no final do terceiro ano, final do ciclo de alfabetização que, conforme o documento “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece”:

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos (BRASIL, 2012, p. 17).

- **Controle Social e Mobilização:**

Se daria por um Comitê Gestor Nacional, uma Coordenação Institucional por Estado, uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios e uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Os pressupostos e justificativas apresentados no documento estabelecem relações com as metas do Compromisso Todos pela Educação e do Programa Pró-Letramento²⁷. Neste cenário, a Coordenação Geral de Ensino Fundamental (COEF) propõe ao CNE²⁸ o documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos)*, elaborado por consultores da UNESCO e por grupos de secretarias de educação municipais, universidades federais e estaduais e instituições de ensino superior particulares. O documento tem por objetivo subsidiar

educação por parte do Governo Federal. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br>>.

²⁶ Realizada a nível federal, aplicada anualmente desde 2013 como instrumento do MEC para acompanhar a eficácia do PNAIC.

²⁷ Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

²⁸ O CNE emitidiu o parecer no ano de 2013, colocando posteriormente o documento para a consulta pública.

no contexto nacional os sistemas e redes de Ensino Fundamental na elaboração dos currículos (BRASIL, 2012b), auxiliando-as a garantir uma base comum às escolas. O documento foi construído por professores e pesquisadores de Universidades e fundações de pesquisa e membros de Secretarias de Educação e está organizado em duas partes.

A primeira apresenta os “Fundamentos gerais do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos)”, contextualizando o movimento curricular no Ensino Fundamental, a aprendizagem como conceito e direito humano, defendendo a infância como peculiaridade do processo de aprendizagem e tendo o currículo como meio que viabiliza esse direito.

A segunda indica os “Direitos e objetivos de aprendizagem por área de conhecimento e componente curricular”. As áreas de conhecimento e componente curricular são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Área de Linguagem (Arte e Educação Física). Posteriormente, são definidos os direitos de aprendizagem, referentes às áreas do conhecimento e componente curricular: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Área de Linguagem (Arte e Educação Física).

O documento conta com 256 objetivos de aprendizagem que se organizam em torno de eixos estruturantes, que foram concebidos para garantir os “Direitos de Aprendizagem” que compõem cada Área de Conhecimento. Para cada objetivo de aprendizagem, o professor encontrará uma escala de desenvolvimento contínua representada pelas letras I, A e C, que remetem aos conceitos de introduzir, ampliar e consolidar. Ressalta-se que o referido documento se encontra em concordância com as DCN do Ensino Fundamental de Nove Anos, aprovadas no ano de 2010. Segundo o artigo 49,

o Ministério da Educação em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2012b, p. 6-7).

De acordo com Saviani (2013), não é viável gastar tempo nesse documento enquanto as instituições escolares seguem funcionando de modo precário e os professores remunerados com um baixo salário. E conclui considerando o uso da terminologia Direitos de Aprendizagem como desnecessário, visto que falar de

“direito à educação” é muito complexo como explícito no artigo 1º da LDB (BRASIL, 1996), afirmando que esta expressão não se limita somente a escolarização, pois não é apenas a escola que poderia dar conta disso e sim um conjunto de ações e estratégias.

A legislação e os documentos existentes já deixam claro que a Educação é um direito de todos e um dever do Estado. Hoje, isso está um pouco invertido. Às vezes, brinco que a Educação é dever de todos e um direito do Estado. Porque é recorrente ouvirmos que esse não é só um problema do governo mas também da sociedade. Com isso, as responsabilidades são transferidas para outros setores. Temos de lembrar que desde a Revolução Francesa se firmou a ideia da escola pública, obrigatória e laica exatamente porque ela é um direito de todos (SAVIANI, 2013, s./p.).

O documento, destinado para ser base nacional para o ciclo de alfabetização, foi interrompido²⁹ em seu processo de elaboração conforme a nota que o MEC emitiu:

De acordo com a nova decisão da Secretaria de educação Básica do MEC, acerca do documento intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”, estamos aguardando um texto complementar, que deverá tratar não só do Ensino Fundamental, mas de toda a Educação Básica de forma integrada. Aquela Secretaria está executando um conjunto de ações que construirá um documento único, sua elaboração estará apoiada em discussões de equipes do Ministério e contará com a contribuição de pesquisadores das universidades e representantes de entidades e associações ligadas à educação. Portanto, solicitamos aguardar a divulgação do novo documento, a fim de recebermos contribuições e sugestões (BRASIL, 2013, p. 01).

Em um cenário de forte pressão de agentes da sociedade civil, programas como o “Todos pela Educação” e o “Movimento pela Base”³⁰ marcariam a eleição presidencial de 2014, tendo como obrigatoriedade o compromisso diante da “qualidade”³¹ da educação, o que a tornou discussão central das propostas dos dois candidatos que concorreram no segundo turno, a então presidenta Dilma Rousseff e o Senador Aécio Neves da Cunha, sendo que este último explicita em seu programa

²⁹ Notado CNE: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12826-consulta-publica-2013-cne-pdf&Itemid=30192>

³⁰ O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países. Fonte: em: <<http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>>.

³¹ A palavra qualidade foi colocada entre aspas por apresentar diversos conceitos aplicados ao termo diante das perspectivas de educação por quem é empregado.

de governo³² como se dará a reforma curricular na educação básica e a própria construção da base nacional em sua 12ª diretriz, expressando que a

Definição de uma Base Nacional Comum para os currículos da educação básica dos sistemas de ensino estaduais e municipais, estabelecendo com clareza e objetividade o que é básico e indispensável que todos os alunos brasileiros aprendam em cada ano e etapa de escolaridade obrigatória. [...] será referência para: a formação de professores; a produção de recursos didáticos e tecnológicos que venha a ser apoiada pelo poder público; a revisão e modernização das matrizes de referência da avaliação da educação básica - SAEB/Prova Brasil, de modo a estabelecer uma relação clara entre o que está sendo avaliado e o currículo ensinado nas escolas (PROGRAMA DE GOVERNO DO CANDIDATO AÉCIO NEVES, 2014, p. 49).

A presidenta Dilma, ao tratar da educação em seu programa de governo³³, aborda o tema da política curricular com menos determinismo, destacando em seu programa a perspectiva de uma educação mais complexa frente a sua função social, referenciando principalmente a democratização do acesso e a permanência como possibilidade de construção de uma nação democrática e soberana, que possibilite a erradicação da miséria e da pobreza, propiciando uma formação para além da educacional e científica, voltada para a formação de cidadãos. Para tal, comprometeu-se com as metas do PNE, aprovado sem vetos em seu mandato anterior, como sendo fundamental para “tornamos o Estado brasileiro parceiro de nossa população na construção de um futuro mais promissor com base no acesso à educação” (PROGRAMA DE GOVERNO DA CANDIDATA DILMA ROUSSEF, 2014, p. 22).

A presidenta Dilma Rousseff se reelege e inicia o seu segundo mandato em 1º de janeiro de 2015 com o lema “Brasil: Pátria Educadora”. Em seu discurso de posse enfatiza que somente como uma pátria educadora o Brasil se tornará finalmente um país desenvolvido e justo com seu povo, sendo que a “educação será a prioridade das prioridades” e, assim, em todas as ações do governo terão um “sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano”.

Em suas palavras³⁴:

³² O plano de governo de Aécio Neves está disponível em: <http://contee.org.br/contee/wp-content/uploads/2014/10/Plano-de-governo_aecio1.pdf>.

³³ O plano de governo de Dilma Rousseff está disponível em: <<http://www.pt.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Prog-de-Governo-Dilma-2014-INTERNET1.pdf>>.

³⁴ A íntegra do discurso de posse da presidente Dilma está disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/480013-INTEGRA-DO-DISCURSO-DE-POSSE-DILMA-ROUSSEFF-NO-CONGRESSO.html>>.

Só a educação liberta um povo e lhe abre as portas de um futuro próspero. Democratizar o conhecimento significa universalizar o acesso a um ensino de qualidade em todos os níveis – da creche à pós-graduação; significa também levar a todos os segmentos da população – dos mais marginalizados, aos negros, às mulheres e a todos os brasileiros a educação de qualidade.

Salienta, também, que para isso é imprescindível tornar mais expressivo os investimentos federais para a educação vinculando-os aos recursos oriundos dos *royalties* do petróleo e do fundo social do pré-sal³⁵, requisitos fundamentais para o cumprimento das metas (do já sancionado) Plano Nacional de Educação (2014-2024), principalmente a meta 20 que prevê a ampliação do investimento na educação pública para até 7% do PIB do país até o 5º ano de vigência do mesmo e o compatível a 10% do PIB até 2024.

Na cerimônia de posse do novo ministro da educação, Renato Janine Ribeiro, em 06 de abril de 2015, a presidenta Dilma volta a reafirmar a centralidade da educação elencando dois grandes desafios durante os próximos anos de seu mandato: a continuidade na universalização do acesso ao ensino e a melhoria da qualidade da educação para todos. Para tanto, numera quatro eixos de ação.

O primeiro como sendo o “Federalismo Cooperativo”: qualificar a gestão a níveis municipais e estaduais dentro de padrões nacionais de investimento e qualificação. O segundo uma “Mudança Paradigmática Curricular e Pedagógica”: modificando a forma de ensinar e aprender, traçando como estratégia a construção de uma base curricular comum através de consulta popular; O terceiro a “Valorização e Qualificação do Magistério”: diante de diretrizes de uma carreira nacional; E, como quarto eixo, vincula a melhoria da educação com o “Uso e Acesso aos Instrumentos Tecnológicos” com os demais recursos didáticos.

Com este discurso, a presidenta Dilma, aponta para um projeto de nação em que a educação seria a resposta para as desigualdades sociais da sociedade brasileira e que através dos esforços, comprometimento e ações do governo se reforçaria o sentimento republicano, se referenciando em grandes educadores como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Darcy Ribeiro ao longo da história da educação popular no Brasil. Ressalta ainda a importância de

³⁵ Foi aprovado pelo Presidente Lula da Silva em 22 de dezembro de 2010, através da lei Nº 12.351, com a finalidade de constituir fonte de recursos para o desenvolvimento social e regional, na forma de programas e projetos nas áreas de combate à pobreza e de desenvolvimento como da educação; cultura; esporte; saúde pública; ciência e tecnologia; meio ambiente; e mitigação e adaptação às mudanças climáticas.

ter à frente do MEC um ministro educador, Renato Janine Ribeiro, pois somente um educador poderia compreender e promover as mudanças necessárias para a efetivação de uma Pátria Educadora.

Embora a educação seja um dos fatores imprescindíveis para o desenvolvimento econômico de um país, o texto preliminar tal como está redigido explicita que quem o idealizou pensa educação bem mais como um instrumento de viabilização da ascensão do mercado, restringindo seu papel a dimensão econômica e desconsiderando-a em seu sentido mais amplo, como direito fundamental social que tem como princípio fundamental a emancipação humana e sua formação para a cidadania.

Estas orientações se assemelham ao modelo norte-americano de testagem padronizada implementado durante o governo George Walker Bush (no governo de George Herbert Walker Bush – pai de George W. Bush – houve a criação, em 1988, do *National Assessment Governing Board* que é o instituto responsável pelos testes federais). Em 2002 foi aprovado o programa *No Child Left Behind*³⁶, que tinha como proposta usar práticas corporativas baseadas em medição e mérito para melhorar a educação e responsabilizava professores e gestores pelo desempenho dos estudantes.

A iniciativa de considerar mais do que um tipo de percurso escolar, elencando diversos currículos com base no desempenho individual do aluno, imprime mais uma vez na educação princípios empresariais de competitividade, concorrência, produtividade e eficiência. Essa divisão se daria através de adesões a programas específicos para alunos com baixo ou alto rendimento e possibilitado pela criação de uma rede federal de escolas a nível médio (chamadas de “escolas-referência”), que seriam espaços privilegiados de ensino e ofereceriam as sequências curriculares de maior complexidade para alunos de alto rendimento.

Percebe-se no movimento de elaboração do projeto “Pátria educadora” a forte influência internacional diante da “transferência de políticas de um contexto para

³⁶ Lei de responsabilidade educacional americana traduzida para o português como “Nenhuma criança deixada para trás”, estabelecida nos Estados Unidos em 2001 com o objetivo de que até o ano de 2014 todas as crianças americanas fossem proficientes em leitura e matemática. Conhecida por responsabilizar os atores educacionais diretos (professores e gestores) pela qualidade da educação e por subsidiar a abertura necessária para os processos de privatização da educação americana. Esta lei, apesar de todas as críticas, era defendida por Roberto Mangabeira Unger (enquanto era ministro do SAE durante o governo Lula), enfatizando que a criação de uma lei aos moldes da americana seria uma forma eficaz de garantir a melhoria na qualidade da educação brasileira.

outro através das correntes globalizadas da moda educacional e tentam medir os efeitos [...] nos diferentes contextos em que se instalam” (MCNEELY, 1995 *apud* BROOKE, 2012, p. 5).

Neste cenário seria necessário um maior controle curricular para que se torne possível a distinção entre os alunos que seguirão a “sequência padrão” e os que têm a capacidade de seguir a “sequência especial”. Tais colocações aproximam-se muito da sistemática de apostilamento, inferindo ao currículo uma definição unicamente disciplinar.

Quanto à reorientação do paradigma curricular e pedagógico do ensino, elenca como prioridade a construção de um Currículo Nacional nomeado como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teria como objetivo principal “substituir uniformidade desorganizada por diversidade organizada”, sendo organizado por instituição específica e que conte com representação dos três níveis da Federação e da sociedade civil.

Assim como nas reformas educacionais internacionais, a SAE, em sua proposta preliminar, também corrobora com a ideia de que somente um currículo imposto nacionalmente pode garantir as melhorias esperadas nos índices escolares. Seguindo assim a noção de centralização da educação por parte do Estado no que diz respeito ao controle de resultados e a descentralização através da participação da sociedade civil na elaboração e execução de políticas públicas educacionais, como meio de qualificar e modernizar a educação básica no Brasil.

Embora o documento “Pátria Educadora” não tenha tido seguimento em sua elaboração, o MEC seguiu, em partes, suas diretrizes diante da construção da primeira versão da BNCC, pois, como explicita Saviani (2007, p.436), nas reformas educativas “surtem tentativas de transpor o conceito de ‘qualidade total’ do âmbito das empresas para as escolas”, incorporando a lógica de mercado na educação pública, seja na influência na formulação de marcos regulatórios ou mesmo através das PPP que chamam novos atores, nomeados por Freitas (2014) como Reformadores Empresariais para questionar, debater e influenciar os processos políticos de regulamentação da Educação, mesmo sem terem sido eleitos para tal função.

4 Trajetória da Base Nacional Comum Curricular: entre Textos e Contextos

*Quando definimos o currículo estamos descrevendo
a concretização da própria escola
e a forma particular de enfocá-las
num momento histórico e social determinado,
para um nível ou modalidade de educação,
numa trama institucional.
Gimeno Sacristán*

Este capítulo aborda os marcos legais referenciados tanto nos documentos do MEC quanto por pesquisadores e entidades do terceiro setor, como norteadores para a elaboração dos textos preliminares da base. Traça-se também um panorama histórico do processo de elaboração das três versões, pontuando seus atores e contexto político.

4.1 Os Reformadores Empresariais da Educação

Considerando o interesse do empresariado na reforma curricular brasileira e, mais especificamente, na elaboração da BNCC, acredita-se ser importante situar o início da atuação dos chamados *Corporate reformers* – Reformadores Empresariais – e de seu interesse no campo educacional em um contexto onde o Estado está cada vez mais permeável às concepções gerencialistas e “aberto” para as práticas de mercado. Aborda-se a utilização das políticas de avaliação e de responsabilização (*accountability*) implementadas nos EUA e no Brasil pelos reformadores empresariais para introduzirem suas concepções de mercado nas (micro e macro) políticas (nas escolas, governos municipais, estaduais e federal).

Este movimento teve início, em grande parte, devido à busca, por meio da educação, de uma mão de obra específica para um mercado “moderno e tecnológico”, com um discurso “humanizado”, por meio do voluntariado, do filantropismo, do direito e da responsabilidade de todos pela educação. Porém, essa

defesa do “direito de aprender”³⁷ para os empresários cumpre várias funções, das ideológicas às operacionais.

Este processo torna-se “uma forma de interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis”³⁸, aumentando o “controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas” (FREITAS, 2014, p. 1090).

Afonso (2012, p. 474) afirma que, em alguns países europeus, “a adoção e valorização de dispositivos de *accountability* em educação têm vindo a consolidar-se”, como tem acontecido no contexto norte-americano. Atualmente, talvez, a principal finalidade dos testes externos seja precisamente a *accountability*.

Sobre este conceito, Afonso (2012) informa que o significado do vocábulo *accountability* indica, frequentemente,

uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos (Ibid., p. 472).

Stephen Ball (2006) afirma que várias reformas educacionais estabelecem em sua estrutura conceitual, infraestrutura e incentivos na forma de mercado, introduzindo a “direção” das possibilidades de financiamento e responsabilização (*accountability*) relacionadas com a *performance*, com o profissionalismo e com o desempenho.

O autor assinala que

A imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados à importação e disseminação do gerencialismo, também requerem e encorajam um maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e trazem essas formas e culturas mais próximas dos modos de regulação e controle que predominam no setor privado (Ibid., p. 13).

³⁷ “Curiosamente, os reformadores isolam o direito de aprender dos demais direitos. Isso se deve a que, na tese liberal, o direito à educação é um direito ‘porta de entrada’ para os outros. Como liberal esconde as desigualdades sociais na noção de mérito, ele entende que cabe ao Estado ‘dar a vara’, ou seja, a educação, cabendo ao aluno ‘pescar’, ou seja, empenhar-se e obter os demais direitos *pelo mérito*. Tendo recebido educação e não obtido os outros direitos, pelo menos na proporção em que obteve educação, a culpa não é mais do sistema social e sim do próprio indivíduo. No entanto, o que esta tese esconde é que o direito de aprender, depende de outros direitos não disponíveis no ato da aprendizagem por boa parte dos alunos: direito à habitação, à alimentação, à cultura, à saúde etc.” (FREITAS, 2014, Nota de rodapé 7).

³⁸ “No caso brasileiro, a lembrança do ‘direito de aprender’ vem após um ciclo econômico que gerou um alto grau de emprego que elevou em alguns ramos produtivos o salário médio pago, reduzindo lucros. Uma das formas de recompor este quadro é aumentar o número de pessoas ‘empregáveis’ de forma a que a oferta de mão de obra seja maior que a demanda dos empresários, e permita recompor os salários médios em um patamar relativamente mais baixo” (FREITAS, 2014, Nota de rodapé 8).

Ressalta-se, também, que dentro deste contexto o sentido do conceito de “governança” passa por um processo de ressignificação, não mais se referindo ao formato.

O termo *Corporate reformers* foi atribuído aos reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos pela pesquisadora Diane Ravitch (2011). Este conceito designa uma coalizão entre a classe política, a mídia, os empresários de outros ramos de atuação, bem como as empresas educacionais, os institutos e as fundações privadas, agregando os pesquisadores alinhados com a aceção de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana ³⁹ do que as propostas apresentadas pelos “educadores profissionais”.

Para Ravitch (2011, p. 26),

Os novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre sua precária compreensão da educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas.

Nesta chamada “segunda onda neoliberal na educação”, os reformadores chegam agora com mais força no Brasil, sendo que existem “novos mecanismos de pressão atuando na direção da internacionalização da política educacional” (FREITAS, 2014, p. 1106), se destacando a OCDE e as “parcerias” nacionais de organizações dirigidas e financiadas por empresários, como o Movimento Todos pela Educação no Brasil.

Neste contexto, no Brasil, mais precisamente a partir de 1996 ⁴⁰ com o governo FHC e as ações de descentralização do PDRAE, tem início o processo de

³⁹ Em 1983 foi publicado o relatório final da comissão nacional criada pelo governo de Ronald Reagan, com o fim de analisar a educação nos Estados Unidos, chamado de “Nation at Risk” (“Uma Nação em Risco”). Em 5 de janeiro de 2002, foi publicada a Lei Federal 107-110, que ficou mais conhecida como “No Child Left Behind Act (NCLB)”, ou “Nenhuma Criança Deixada para Trás. Em 2009, foi lançado o programa federal “Race to the Top” (Corrida para o topo), segundo o qual somente os estados que concordassem em adotar as prescrições do programa que estimula a criação de escolas administradas por concessão – prevendo eliminação dos limites para sua criação nos estados – e no uso de estratégias punitivas da NCLB nas escolas com baixo desempenho seriam candidatos para competir pelos fundos federais.

⁴⁰ Após esse ano surgem as primeiras grandes parcerias entre empresas, como exemplo da Fundação Bradesco, Itaú Social, Instituto Ayrton Senna, Votorantim, que articuladas pelas Organizações Globo originam a criação do Canal Futura (1997). Ver: **Educação, ciência e tecnologia: a inteligência a serviço do desenvolvimento social** (MARINHO, 2004).

transferência de responsabilidades ou de execução de ações, antes exclusivas do Estado, para os entes subnacionais e, sobretudo para a esfera da sociedade civil, em que estão situados os entes privados, com ou sem fins lucrativos. Este movimento tem continuidade nos governos subsequentes, atendendo, em boa medida, as expectativas do empresariado, pois a esfera privada vê na educação um campo de disputa pela hegemonização de um projeto educacional imprescindível para o desenvolvimento do capital humano⁴¹, necessário para a competitividade frente ao mercado internacional. Neste sentido, explicita Simone da Silva (2014, p. 125):

O discurso do desenvolvimento do capital humano, que é a base do projeto político-educacional da terceira Via que visa a qualificação para o desempenho do mercado, reforçando as competências, a produção flexível e a responsabilização individual, se outorga a capacidade de reduzir a exclusão social [...] principalmente pela relação de parceria entre Estado e sociedade civil, entendendo este movimento como a democratização dos direitos sociais.

Por tratar-se de um assunto urgente, de importância indiscutível perante a crescente descentralização do Estado, o “jogo” da responsabilidade “de todos” pela educação, principalmente a pública, acaba sendo um campo aberto para que outros atores proponham, sob a ótica de responsabilidade social, discursos pautados no voluntariado e na filantropia.

Embora neste momento tenha sido criado o Sistema Nacional de Democracia Participativa,⁴² a participação social fica fragilizada com a intensa inserção das pautas e concepções de atores advindos de grandes institutos, fundações, organizações sociais, ONGs, empresas, que resultam em diversas formas de intervenção privada, facilitada pelo terreno fértil da abertura do Estado às parcerias público-privadas no quadro do neoliberalismo globalizado e as mudanças na gestão pública.

O decreto que cria os “Conselhos Populares”, com o objetivo de melhorar o apoio ao governo para a implementação de uma “Política Nacional de Participação Social”, e para tanto criando um “Sistema Nacional de Participação Social”, como

⁴¹ Theodore W. Schultz, professor e economista, formula a THC em meados de 1950 diante do fim da segunda guerra mundial e as mudanças econômicas, políticas e sociais. A Teoria do Capital Humano, ligada a educação, a vincula com a economia e seus termos como investimento, qualificação de mão de obra e produtividade. Para mais, consultar “O valor econômico da educação” (1963).

⁴² O decreto presidencial nº 8.243, de 23 de maio de 2014, institui a Política Nacional de Participação Social - PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social - SNPS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8243.htm>.

afirma Dalmo de Abreu Dallari⁴³, é “um passo importante, altamente positivo, no sentido de ampliar as práticas de democracia participativa na sociedade brasileira” É importante destacar que diferente do processo de redemocratização do país nos anos 1980, onde os atores eram ligados a instituições representativas, como sindicatos e movimentos sociais, conforme Peroni (2006), na atual conjuntura há uma falsa ideia de participação da sociedade, visto que a maior participação nestes espaços, tem sido das instituições ligadas ao empresariado.

Tais interlocuções acabam por incidir diretamente, orientando e reorganizando as políticas educacionais, impregnando-as de sua lógica gerencialista, utilizando o senso comum da “eficiência” do mercado para a melhoria da qualidade da educação. Silva (2014) alerta para essa responsabilização civil diante da educação, quando diz que:

Neste modelo em que todos parecem ser responsáveis pela educação, sociedade e Estado, quem de fato se compromete com o sentido público da formação para a cidadania? Provavelmente a educação na perspectiva integral e plena, para além das competências e habilidades requeridas pelo processo produtivo, não será provida pelo mercado (Ibid., p. 120).

Com a premissa de reorganizar a educação básica brasileira, a exemplo dos Estados Unidos, começa a se firmar no país uma rede de parcerias entre políticos, mídia, empresários de vários setores, empresas educacionais, institutos e fundações privadas, bem como “pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo como se organiza a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação” (FREITAS, 2012, p. 380). Esta visão gerencial é explicitada por diversas empresas, como no trecho a seguir do documento do Instituto Herbert Levy (1992, p. 47)

No mundo dos negócios, cada vez que um produto fica pronto, toda empresa séria verifica se aquele produto corresponde às especificações que deve ter para ser entregue aos consumidores. Controlar a qualidade de tudo que é produzido é uma atividade de rotina. É natural que, em algo tão importante quanto à educação, os empresários esperem que o governo proceda da mesma forma, ou seja: que antes de entregar os alunos à sociedade, verifique se aprenderam o que precisam saber, de acordo com as especificações estabelecidas pelo governo para cada nível de ensino. Trata-se da mesma ideia de controle da qualidade.

⁴³ Dalmo de Abreu Dallari é jurista e advogado. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/comunicacao/artigos/2014-1/conselhos-populares-e-democracia-participativa>>. O artigo foi publicado no site Migalhas no dia 24 de junho de 2014.

Ressalta-se a consonância deste “movimento gerencialista” com as próprias diretrizes contidas nos documentos dos organismos internacionais como a OCDE, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), UNESCO e BM, que agem em nível regulatório transnacional diante da formulação de uma agenda para a educação dos países periféricos.

Embora sejam perceptíveis as influências do terceiro setor ao longo da história da educação e nas próprias formulações de políticas de governo para a área, cabe ressaltar que este movimento tem um diferencial importante que é a formação de uma “rede de corresponsabilidade”, firmada através de um “pacto social”, com a intenção de reformar a educação brasileira, unificando as ações dos grupos empresariais, antes isoladas, descontinuadas e de impacto restrito (principalmente quanto a localidade e durabilidade), fato esse devido às mudanças na conjuntura política em um grande movimento de dimensão nacional.

Nesta conjuntura, origina-se em agosto de 1999 o programa Amigos da Escola⁴⁴ fundado pela Rede Globo com o objetivo, segundo o próprio site, de “beneficiar o ensino público através do serviço voluntário” por meio da mobilização pessoal e a divulgação de escolas interessadas vinculadas a televisão, publicizando suas ações para que assim obtivesse um maior alcance e repercussão.

As ações pautavam-se na ideia de filantropia educacional e reunia em sua rede de parcerias a UNDIME, o CONSED, a Petrobrás, além do Faça Parte - Instituto Brasil Voluntário⁴⁵ que, segundo site próprio, tem a missão de “promover a cultura do voluntariado estimulando a participação da juventude como parte ativa da construção de uma nação socialmente mais justa”. Propicia o chamado “voluntariado educativo”, reconhecendo e divulgando experiências escolares exemplares, termo conhecido dentro do discurso empresarial como “boas práticas”⁴⁶. Fundado por Milu Vilela⁴⁷, Heloísa Maria Martins Coelho⁴⁸, José Roberto Marinho⁴⁹, Maria Elena

⁴⁴ Para conhecer o Manual do “Amigos da Escola - Guia de Ação”, acessar: <<http://download.globo.com/amigosdaescola/manual.pdf>>.

⁴⁵ Para mais informações referentes ao instituto, o que se propõe ou não a fazer, seus parceiros e materiais, acessar: <http://www.facaparte.org.br/?page_id=9>.

⁴⁶ Ressalta-se a evidência do crescente uso da expressão em cursos de formação continuada como o PNAIC, exacerbando iniciativas individuais e as publicizando como práticas que deram certo e devem ser reproduzidas.

⁴⁷ Acionista do Banco Itaú, Presidente do Instituto Itaú Cultural, do Faça Parte - Instituto Brasil Voluntário e do Museu de Arte Moderna (MAM). Embaixadora da União da Boa Vontade pela UNESCO. Sócia e conselheira fundadora do Todos pela Educação.

⁴⁸ Pós-graduada em Responsabilidade Social e Terceiro Setor pela UFRJ (2008), Consultora UNESCO, Vice Presidente do Comitê Nacional do Ano Internacional do Voluntário. Vice Presidente

Johannpeter⁵⁰, Roberto Klabin⁵¹ e Valdir Cimito⁵², todos ligados a empresas, fundações, órgãos governamentais e organismos internacionais.

Essas duas iniciativas, através da idealização de Maria do Pilar⁵³, deram início ao “Movimento Compromisso Todos Pela Educação”, vindo o nome a ser alterado posteriormente para “Todos Pela Educação” (TPE)⁵⁴. Inicialmente vinculado a própria sede do Instituto Faça Parte e contando com a consultoria de especialistas da Universidade de Harvard, em um curto espaço de tempo o movimento já contava, além da iniciativa privada, com a adesão de atores governamentais atuantes no MEC⁵⁵, CONSED e UNDIME.

Em seis de setembro de 2006 acontece o lançamento oficial do movimento que escolheu o Museu do Ipiranga pela referência ao local da Proclamação da Independência do Brasil, visto que o país só pode ser “livre” quando “todos” tiverem uma educação de “qualidade”.

Segundo Simielli (2008), o movimento é mantido por cotas⁵⁶, patrocinadas pelas empresas e institutos empresariais ligados a ele e conta basicamente com apoiadores em três frentes:

- 1) para o desenvolvimento do site: a Fundação Telefônica, a Fundação Bradesco e a Rapp Collins; 2) para as campanhas publicitárias: a África, a DM9DDB, a Lew'Lara; e 3) para a infraestrutura: o Centro de Voluntariado de São Paulo e o Instituto Faça Parte. Por fim, as parcerias estratégicas englobam: Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados; Conselho Nacional de Educação (CNE); UNDIME; CONSED; MEC;

do Faça Parte - Instituto Brasil Voluntário. Membro fundador do Movimento Todos Pela Educação. Membro do Conselho Consultivo da ONG Roda Viva. Membro do Comitê de Responsabilidade Social do Instituto Brasileiro de Petróleo e Gás IBP.

⁴⁹ Presidente da Fundação Roberto Marinho, criada por seu pai em 1977, integra o conselho de governança do Todos pela Educação, sendo também um dos sócios fundadores do movimento.

⁵⁰ Presidente Executiva da ONG gaúcha Parceiros Voluntários, casada com o empresário e conselheiro fundador do movimento Todos pela Educação Jorge Gerdau Johannpeter, do grupo Gerdau.

⁵¹ Empresário, Presidente da Fundação SOS Mata Atlântica, Presidente do Instituto SOS Pantanal, um dos fundadores da OIKOS - União dos Defensores da Terra.

⁵² Presidente e sócio fundador da Associação Viva e Deixe Viver. Sócio diretor da Cimino Eventos e Treinamentos.

⁵³ Idealizadora do TPE, Maria do Pilar, presidente da UNDIME, no evento da assinatura da parceria entre o Instituto Faça Parte, o programa Amigos da Escola da Rede Globo, o CONSED e a UNDIME

⁵⁴ Com início do PDE, devido a uma das medidas intitulada “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, gerou-se “questionamentos com relação à similaridade dos nomes entre um plano de governo e uma das coalizões” (SIMIELLI, 2013, p. 567).

⁵⁵ O próprio Ministro da Educação, Fernando Haddad, foi convidado a fazer parte do movimento na condição de sócio fundador, vindo a referenciar o movimento em setembro de 2005, durante jantar comemorativo da UNESCO, como sendo um grande compromisso de “Todos pela Educação”.

⁵⁶ Cota Diamante: Gerdau; Cota Ouro: Banco ABN AMRO Real, Banco Itaú, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Suzano Papel e Celulose e Fundação Educar DPaschoal; Cota Bronze: Banco Santander Banespa, Grupo REDE, Instituto Ayrton Senna.

Ministério Público Federal; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (SIMIELLI, 2008, p. 129).

Em 2010, o movimento elenca cinco princípios fundantes para a melhoria da qualidade da educação, sendo eles: “melhoria da formação e carreira do professor, definição dos direitos de aprendizagem, uso pedagógico das avaliações, ampliação da oferta de educação integral e aperfeiçoamento da governança e gestão”. Estes fundamentos receberam o nome de “Bandeiras”, as quais o movimento levantaria diante da formulação de novas políticas educacionais.

A partir daí, diante de diversas interferências de grupos empresariais e organismos nacionais e internacionais, o TPE foi se constituindo nas políticas educacionais do país, a chamada “Cultura de Metas”. Rosa (2008), apoiando-se em Daft (2005), afirma que a cultura de metas

é adequada para empresas que se preocupam em atender clientes específicos no ambiente externo, mas sem necessariamente ser intensamente flexíveis. Esta cultura está voltada a resultados que valorizam a competitividade, a agressividade e a iniciativa pessoal e a disposição para alcançar resultados, ou seja, há uma valorização dos objetivos, do cumprimento de metas, crescimento de vendas e participação no mercado (ROSA, 2008, p. 14).

A cultura de metas introduzidas pelo TPE, de caráter empresarial, “logo passou a contar com a adesão de gestores públicos dos três níveis de governo, em sintonia com o momento histórico vivido pela Educação no Brasil” (BRASIL, 2010, p. 7), sendo priorizadas cinco metas (a serem vencidas até 7 de setembro de 2022) que são:

1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola (Até o ano de 2022, 98% das crianças e jovens entre 4 e 17 anos devem estar matriculados e frequentando a escola, ou ter concluído o Ensino Médio)
2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos (Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática até os 8 anos ou até o final do 2º ano do Ensino Fundamental)
3. Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano (Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é adequado para seu ano.)
4. Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído (Até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental, e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio.)
5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido (Até 2010, mantendo-se até 2022, o investimento público em Educação Básica obrigatória deverá ser de 5% ou mais do Produto Interno Bruto (PIB) (BRASIL, 2010, p. 9).

Ressalta-se que as metas estabelecidas pelo movimento se pautam principalmente nos índices de matrícula, desempenho e investimento financeiro,

dados passíveis de serem quantificáveis por meio de ações burocráticas e avaliações sistemáticas.

Na medida em que o TPE foi se solidificando enquanto grupo e se fortalecendo com o apoio do BID⁵⁷ e pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e do Caribe (PREAL)⁵⁸, foi ganhando mais espaço no campo internacional enquanto “Reformadores Empresariais da Educação” no Brasil.

O TPE, em 16 de setembro de 2011, no último dia do “Congresso Internacional Educação: Uma Agenda Urgente”, acabou por mobilizar outros 12⁵⁹ grupos de empresários de países latino-americanos que tem, assim como ele, os mesmos propósitos de incorrer sobre os sistemas educativos de seus países, firmando um acordo de troca de experiências e apoio entre países, assinando a Declaração de Brasília, dando origem a Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA). Martins (2016) explicita que dentre essas organizações, o “TPE é a de maior projeção. Na visão do movimento, isso se explicita, sobretudo, pela ‘sinergia’ existente entre o TPE e o governo, e também pelo apoio da mídia de massa” (Ibid., p. 89).

Diante do quadro delineado, percebe-se a rede de influências construída e exercida pelos reformadores empresariais (FREITAS, 2012) e as suas relações com os agentes governamentais, sinalizando para a presença de interesses privados nos setores públicos.

Em relação ao currículo, destaca-se que em 2013 o TPE, acrescido de mais alguns atores⁶⁰, dá início a um grupo não governamental denominado “Movimento pela Base Nacional Comum”, que tem como intenção primeira facilitar a construção de uma Base Nacional comum curricular, imprescindível para a promoção da equidade educacional, do alinhamento de elementos do sistema brasileiro, vindo a

⁵⁷ Banco de financiamento para o desenvolvimento da América Latina e o Caribe que, segundo site próprio, direciona-se em três desafios de desenvolvimento, inclusão social e equidade, produtividade e inovação e integração econômica. Disponível em: <<http://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/sobre-o-banco-interamericano-de-desenvolvimento,5995.html>>.

⁵⁸ PREAL, fundado em 1996 com sede no Chile, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Econômico (USAID), pelo BID, realiza pesquisas para o Banco Mundial e parceiros.

⁵⁹ Proyecto Educar 2050 (Argentina), Fundación Empresários por la Educación (Colômbia), Fundación Educación 2020 (Chile), Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (El Salvador), Grupo Faro (Equador), Empresários por la Educación (Guatemala), Fundação para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu (Honduras), Unidos por la Educación (Panamá), Juntos por la Educación (Paraguai), Asociación Empresarios por la Educación (Peru), Educa (República Dominicana) e Mexicanos Primero (México). Disponível em: <<http://www.reduca-al.net/pt/nosotros>>.

⁶⁰ Para maiores informações sobre os mais de 60 participantes do movimento formado por pessoas e instituições que atuam na área de educação, acessar: <<http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>>.

servir como “espinha dorsal” para os direitos de aprendizagem de cada aluno, a formação dos professores, os recursos didáticos e as avaliações externas.

Ao analisar o processo de elaboração das versões da BNCC, percebe-se o forte envolvimento do TPE diante do Movimento pela Base Nacional Comum e a incidência do próprio movimento diante da interferência direta no âmbito das ideias e mais precisamente na formulação do segundo e terceiro textos preliminares da base.

O discurso fundamental que permeia o ideário dos Reformadores Empresariais diante das políticas educacionais, em especial a criação de uma base nacional comum, é sem dúvida a questão da “qualidade da educação” dentro de uma lógica gerencialista.

Ao se perceber a perspectiva arbitrária na qual os conceitos de qualidade têm sido construídos, pode-se problematizar a questão e propor uma ótica mais coerente com as recentes pesquisas sobre avaliação e sobre o currículo, para que seja possível definir outros indicadores para uma qualidade socialmente referenciada, que se distancie da abordagem exclusivamente quantitativa e performática.

Para Gadotti (2013, p. 1-2), “qualidade e quantidade são conceitos complementares já que qualidade para poucos é privilégio, não é qualidade”. Deste modo, “a qualidade da educação precisa ser encarada de forma sistêmica. A educação só pode melhorar no seu conjunto” e ampliar a qualidade “significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar” (Ibid., p. 1-2).

Para o autor, a qualidade é

um conceito dinâmico, que deve se adaptar a um mundo que experimenta profundas transformações. Trata-se de um conceito político que, apesar de elementos comuns, se altera, dependendo do contexto. Nessa nova abordagem do tema da qualidade, a categoria sustentabilidade deve ser considerada central e nos ajudar na renovação de nossos velhos sistemas educacionais (Ibid., p. 1).

Mesmo assim, “a qualidade política e econômica de um país depende da qualidade da sua educação. Isso não quer dizer que a **economia** deva determinar o que se passa na educação” (GADOTTI, 2013, p. 4). Deve-se ter em mente que a educação não é e não produz uma mercadoria.

Para os adeptos a este modelo empresarial, há uma relação direta entre educação e mercado, como afirma Claudio de Moura Castro (2011, s./p.),

É irrelevante perder tempo indagando se a escola tem “produto”, se ensino é “mercadoria”, se “produtivismo” é neoliberal e outras fantasias do mesmo naipe. Importa reter que instituições das mais variadas naturezas e índoles têm muito em comum e que há boas regras e ferramentas que servem para todas. Como o setor produtivo se antecipou aos outros, há excelentes razões para aprender como ele. Com efeito, quem entendeu isso está ganhando qualidade.

Para o Terceiro Setor, a qualidade está associada ao conceito de “Qualidade Total”, que é uma filosofia de administração que foi, inicialmente, sistematizada e difundida pelo ideólogo norte-americano Edwards Deming.

A “Qualidade Total” está sendo transportada para o campo da educação e mostrando-se como discurso oficial para a teoria neoliberal. Zitkoski (1997) interpreta as habilidades que as empresas pretendem criar no ambiente educacional, afirmando que:

o que está na raiz das teorias sobre Qualidade Total na educação, de reengenharia do ensino, da excelência do ensino é a razão instrumental como a positivação da vida, tecnificação do conhecimento, burocratização dos sistemas e atrofiamentos da capacidade crítica e criativa do ser humano (Ibid., p. 84).

Para Castro (2011), economista e especialista em educação, a receita é rápida e simples:

Nos últimos anos, explicitam-se os critérios da boa gestão: 1) Definir objetivos claros (o piano sobe ou desce?); 2) quantificar as metas (sem medir não sabemos onde estamos); 3) compartilhar as metas com os colaboradores; 4) criar instrumentos para acompanhar o funcionamento, passo a passo; e 5) criar mecanismos para premiar, punir e corrigir os desvios. Este resumo da “metodologia” proposta, embora simplificado, é emblemático e permite ver de onde vem a necessidade da criação de mecanismos de padronização e controle do processo de ensino-aprendizagem da escola (Ibid., s./p.).

É o interesse do sistema capitalista na educação dos futuros trabalhadores. No entanto, a educação não pode ser tratada como um “negócio” e o aluno como um “produto”, pois a educação é um processo de desenvolvimento de pessoas em sentido amplo de formação, que implica em saberes e práticas que propiciem a compreensão da realidade e do mundo circundante, oferecendo as condições objetivas para a análise crítica, reflexão, resistências e transformações. Isso significa que a educação socialmente referenciada tem caráter contra-hegemônico e emancipador das camadas populares por meio da participação na escola e na vida pública.

Respondendo a essas questões Zitkoski (1997) afirma que a educação de qualidade não é aquela que forma quadros de excelência para um novo ciclo de competitividade do mercado econômico e que deixa no total abandono (cultural, econômico, político) a grande maioria da população. Ao contrário, a educação de qualidade é radicalmente emancipatória do indivíduo que se afirma enquanto sujeito, ser-pessoa, cidadão e, igualmente, dos setores marginalizados, empobrecidos, abandonados que, à luz de uma formação crítica e conscientizadora, começam a trilhar o caminho da emancipação, da cidadania e da participação ativa enquanto sujeitos da *práxis* transformadora.

É inegável que existem modelos antagônicos em disputa na sociedade atual. E, segundo Gentili e Silva (1997, p. 172), “não existe um critério universal de qualidade. Existem diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas”.

4.2 Marcos Legais

Resgatando a legislação educacional brasileira do período anterior e pós redemocratização, percebe-se que grande parte das normativas vinham apontando para a elaboração de um núcleo curricular comum a nível nacional como elementos imprescindíveis para a garantia da qualidade da educação brasileira.

Ainda no período da ditadura militar, a educação passa por um processo profundo de reorganização curricular moldado pelas transformações políticas, econômicas e sociais necessárias para a disseminação dos ideais militares para a nova nação. A tendência tecnocrática, aliada ao discurso da modernização do governo militar como forma de fazer o país progredir economicamente, incide diretamente nos currículos escolares vindo a modificar o currículo oficial reestruturado pela lei 5692⁶¹ em 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus aprovada pelo então Presidente Emílio G. Médici.

Como explicita Saviani (1991), essa lei, embora tenha mantido boa parte dos princípios e fins da educação que estavam contidas na lei nº 4.024/61, sofreu grande interferência do Conselho Federal de Educação (CFE) através de legislações

⁶¹ Publicação Original Legislação Informatizada da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>

complementares que foram atribuindo orientações curriculares e metodológicas que acentuam as mudanças ideológicas na educação brasileira.

Em 1971, vem a Lei n. 5.692, com a tentativa de profissionalização universal do ensino de 2º grau. A influência tecnicista, então impõe-se; é na década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-USAID, centradas nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são características básicas da chamada pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1991, p. 90).

A normativa também modificou a organização do Ensino Primário (até então com duração de 4 anos) e Médio (tendo como composição o ginásio e o colegial, com duração entre 8 e 9 anos), dividindo-o em 1º grau (composto pelo antigo primário e ginásio, totalizando 8 anos) e o 2º grau (colegial, totalizando 3 anos). A lei também trouxe explicitamente pela primeira vez o conceito de núcleo comum obrigatório, normatizando em seu Art.4º que

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

Quanto a matriz curricular, o CFE elencaria os conteúdos do núcleo comum e os Conselhos Estaduais de Educação se encarregariam de construir a parte diversificada diante de suas condições, necessidades e peculiaridades regionais. A resolução nº 8/71 unifica as disciplinas em três áreas para o 1º Grau: Comunicação e Expressão (Português, Artes e Educação Física), Ciências (Matemática e Ciências) e Estudos Sociais (História, Geografia e Moral e Cívica). No 2ª Grau a área de Ciências era desmembrada em Física, Química e Biologia, e Moral e Cívica era substituída por Organização Social e Política Brasileira – OSPB. A resolução ainda traz as diretrizes referentes aos conteúdos gerais que devem ser trabalhados em cada matéria. A finalidade desta alteração, segundo o CFE, era de estabelecer relação entre as diversas áreas do conhecimento.

Com a redemocratização do país, no campo legislativo, o embate acontecia diante de duas concepções divergentes de educação, entre quem defendia uma escola pública, gratuita e laica e quem defendia a educação como um bem mercadológico, algo a ser vendido e comprado, ressaltando o antigo conflito de interesses entre as escolas confessionais e de iniciativa privada e os que lutavam por uma escola universal e estatal. Embora fossem diversos os pontos conflituosos,

o que se sobressaía nas discussões era relativo ao financiamento da educação brasileira.

Promulgada em 5 de outubro de 1988, a nova CF, conhecida também como a “Constituição Cidadã” devido aos avanços sociais contidos em seu texto, estabelece em seu art. 6º que são direitos sociais “a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”.

A Educação figura como o primeiro dos direitos sociais, elencando no capítulo III, seção I, o dever do Estado e da família diante do pleno desenvolvimento da pessoa, bem como sua preparação para o trabalho e cidadania, definindo também em seu artigo 206 como os princípios da educação brasileira:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, s./p.).

Quanto a questão curricular, a CF traz em seu artigo 210 a menção a necessidade de uma formação básica comum, o que remete à organização curricular:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1.º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2.º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, s./p.).

Cabe ressaltar ainda que em seu Art. 22, inc. XXIV, elenca a competência da União frente a legislação educacional futura, como o projeto da nova LDB, que teve seu texto aprovado somente em 1996 depois de um longo embate, aproximadamente oito anos (1988-1996) entre dois projetos, um elaborado por Jorge Hage (caracterizado por seu caráter mais democrático e participação social) e

o outro elaborado pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa (elaborado através do MEC).

A LDB estabelece os fins da educação, indica os rumos a serem seguidos e os meios para alcançá-los, desta forma, estabelece as formas segundo as quais deve ser organizada a educação nacional (SAVIANI, 1987).

Para Ciavatta e Ramos (2012, p. 16),

A aprovação da LDB em 1996 significou, na verdade, somente o início de um movimento de reformas na educação brasileira, que tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura educacional [...] e outras no campo conceitual, objetivadas, no âmbito da educação básica, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, sejam do ensino fundamental, do ensino médio ou da educação profissional de nível técnico.

Em consonância com a CF, a LDB determinou como princípios fundamentais da educação nacional a liberdade e a solidariedade humana (Art. 2º) e definiu como finalidade da educação básica o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para preparar-se para o trabalho e para a progressão nos estudos. Para que isso se tornasse realidade era necessário ampliar a regulamentação, visando orientar como deveria ser organizado e realizado a busca dos objetivos fundamentais desse projeto de nação e o cumprimento da Carta Magna.

Os artigos 26⁶² da referida lei fazem referência em seu texto à necessidade de uma orientação curricular para a melhoria na qualidade da educação pública e tratam da questão curricular para o ensino fundamental e o ensino médio com as seguintes determinações:

O art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, s./p.)

Assim como a CF de 88, a LDB reforça a ideia de diretrizes formativas comuns que orientarão o currículo, reforçando que os currículos devem respeitar as aprendizagens consideradas essenciais para a formação do cidadão. Ainda em seu texto, a referida lei, sobre a Organização da Educação Nacional, em seu Art. 9º, confere a União a obrigatoriedade de

⁶² Alterada posteriormente pela Lei nº 12.796, de 2013, incluindo a etapa da Educação Infantil

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; [...] IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (BRASIL, 1996, s./p.).

Tal obrigatoriedade gerou uma série de regulamentações, por meio de diversos documentos produzidos pelas esferas governamentais ao longo desse período: os PCN para o ensino fundamental (I e II segundo ciclo 1997 e III e IV ciclos 1998) e PCN ensino médio (1999). Os PCN para a educação infantil de 2000 e 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

Esses marcos curriculares fazem referência em seus textos à necessidade de uma orientação curricular para a melhoria na qualidade da educação pública. A LDB, em seu art. 26, expressa a seguinte determinação:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, s./p.).

O PCN introdutório volume 1, referente ao do ensino fundamental, cita o art. 26 da LDB, reiterando o direito que todas as crianças e jovens, independentemente de sua localidade e condições socioeconômicas, têm à aquisição do “conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1997, p. 28), visto que, mesmo ao considerar a diversidade regional em seus aspectos econômicos e culturais, existe também o que seja comum a todos os brasileiros, enfatizando que “um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado” (Ibid., p. 28). Para tal, visando uma qualidade na educação para todos, segundo o documento, é imprescindível criar

[...] um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais. É nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a

possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional (Ibid., p. 28).

Com a resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixou as DCN para o ensino fundamental de nove anos, reafirmou-se a necessidade da criação de uma base comum para o ensino fundamental, como visto em seu art. 10: “o currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada”.

Traz observações quanto à sua composição curricular expressa, que deverá ser composta, também, por uma parte diversificada, constituindo um “todo integrado” e não como “dois blocos distintos”, sendo esta definida pelos sistemas de ensino e pelas próprias escolas de forma a considerar as diferentes realidades regionais, econômicas e culturais, sendo que tanto a parte comum quanto a diversificada deve ter origem, segundo o art. 12, nas

[...] disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos (BRASIL, 2010, p. 4).

Esta resolução amparou a construção das DCNEB, onde afirma que é intenção do CNE estabelecer “uma Base Nacional Comum que terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos” (BRASIL, 2013, p. 17) para a promoção de políticas públicas de equidade que possam efetivamente promover uma melhoria na qualidade da educação e um melhor desempenho dos estudantes frente a avaliações como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A DCNEB considera imprescindível, como base nacional comum para a educação básica, um conjunto de:

[...] conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos no texto dessa Lei, artigos 26 e 3315, que assim se traduzem: I – na Língua Portuguesa; II – na Matemática; III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; V – na Educação Física; VI – no Ensino Religioso (BRASIL, 2013, p. 37-38).

Além de trazer os aspectos humanos de formação integral como pressuposto de uma qualidade inerente à escolarização, as diretrizes orientam que a base nacional comum deve levar em conta todos os tipos diferenciados de educação, como a indígena, a quilombola, a profissionalizante e a EJA, sendo esses pressupostos para a construção de uma base condizente com uma educação inclusiva e emancipadora.

O PNE implementado em 25 de junho de 2014, sendo o instrumento balizador de execução e aprimoramento das políticas públicas educacionais brasileiras, apresenta como Meta 2 a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos. A Meta 3 busca a universalização para toda a população de 15 a 17 anos, traçando as estratégias 2.1, 2.2 e 3.1, 3.3. Para atingir tais metas, estabelece-se a colaboração entre MEC, Estados, Distrito Federal e Municípios, que deverão

[...] até o final do 2o (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental; (2.1) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental; (2.2) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte[...] (3.1) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;(3.3).

No que tange ao fomento da qualidade da educação em todas as etapas e modalidades, o PNE traz como estratégia (7.1), com o objetivo de melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, como forma de atingir as metas estabelecidas pelo IDEB, a importância de

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

Observa-se ainda que, mediante a recente alteração da LDB pela Lei nº

13.415/2017, Conversão da Medida Provisória⁶³ nº 746, de 2016, que criou o Novo Ensino Médio, os conceitos de Direitos e Objetivos de aprendizagem e Competências e Habilidades, ao reportarem-se às finalidades da educação são nomeados nos respectivos artigos:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017, s./p.).

Constata-se então que, a partir dos anos 1990, quando as discussões curriculares aumentaram e partiu-se do pressuposto de que era necessária uma base comum nacional, a regulamentação no setor das políticas públicas educacionais foram se apresentando por meio de diversos documentos produzidos pelas esferas governamentais, como a LDB (9.394/96), os PCN para o ensino fundamental (I e II segundo ciclo 1997 e III e IV ciclos 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 1999). Os PCN para a educação infantil de 2000 e 2006, a DCNEF (2010), a DCNEB (2013) e o PNE (2014), todos sinalizando a necessidade de uma base comum curricular, funcionado como uma das “promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade” (MACEDO, 2014, p. 1540).

4.3 A elaboração dos Textos Preliminares

O debate no Congresso Nacional sobre o projeto curricular se intensifica em 03 de dezembro de 2014 quando, em reunião extraordinária, ocorre a primeira de cinco audiências públicas que viriam a acontecer com a finalidade de debater sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular. Entre os convidados para o debate estavam: Alice Casimiro Lopes, Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Denis Mizne, Diretor Executivo da Fundação Lemann; Eduardo Deschamps, 1º Vice-Presidente do CONSED; Maria Beatriz Luce, Secretária de Educação Básica do MEC; Paula Louzano, Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

⁶³ Página do Diário Oficial da União, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>

Em junho de 2015, o MEC reuniu em Brasília diversos gestores educacionais e especialistas em educação (que se posicionavam a favor da construção da base) para o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. O ministro da educação Renato Janine Ribeiro, pela portaria nº 592⁶⁴, institui uma comissão de especialistas, a qual deveria ser formada por

116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (BRASIL, 2015, p. 16).

A escolha de quem seriam estes especialistas ficaria, segundo a portaria, a cargo da SEB, juntamente como o CONSED e a UNDIME, Universidades Federais e Estaduais, além de grupos da sociedade civil.

Mesmo com as diversas críticas decorrentes de movimentos ligados a educação, a troca de ministros por conta da governabilidade (causando instabilidades dentro do próprio MEC) e os cortes orçamentários na pasta da educação (que, segundo a ANDES, devido ao ajuste fiscal para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública, estes cortes chegaram a mais de R\$11 bilhões⁶⁵), acabou por ser publicizada a primeira versão da BNCC.

No dia 30 de julho, o governo federal lança uma plataforma eletrônica, intitulada “Portal da Base”, como ferramenta de consulta social, característica fundamental, segundo os documentos legais que antecederam a construção da base, visto que tanto as DCN quanto o PNE afirmam a necessidade de um processo de elaboração feito democraticamente. Através deste portal, pessoas e instituições, ligadas ou não a área da educação, poderiam participar da construção da BNCC, através do envio de críticas e contribuições para as possíveis alterações do documento preliminar.

A **primeira versão preliminar da base**, apresentada em 16 de setembro de 2015, era um documento de 302 páginas, redigida pelas coordenadoras: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Isabel Cristina Alves da Silva Frade, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo assessoradas por quinze professores de diversas

⁶⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192>.

⁶⁵ Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8062>>.

universidades públicas e privadas, contando com especialistas para cada área de conhecimento e respectivos componentes curriculares, de acordo com as etapas da Educação Básica.

A partir do lançamento do documento preliminar, pesquisadores reconhecidos no meio acadêmico foram convidados pelo MEC a dar pareceres individuais sobre as sugestões apresentadas à Base Comum nas respectivas áreas de atuação⁶⁶. No Portal da Base conta-se 91 pareceres de leitores críticos que resultou na análise de 48 pareceres provenientes de 24 instituições de ensino⁶⁷.

Em 11 de novembro acontece mais um debate promovido pelo Congresso Nacional, sendo os convidados Anna Helena Altenfelder, superintendente do CENPEC, Élsio Corá, diretor-substituto de Currículos e Educação Integral do MEC, Alice Ribeiro, secretária executiva do Movimento pela Base Nacional Comum, Antônio Neto, secretário de educação do Estado do Rio de Janeiro e Katia Stocco Smole, diretora do Grupo Mathema⁶⁸.

O debate no Congresso Nacional tem sequência em 24 de fevereiro de 2016, com a participação de Antônio José Vieira de Paiva Neto, secretário de Estado de Educação do Rio de Janeiro, José Francisco Soares, presidente do INEP, Ítalo Dutra, diretor de Currículos e Educação Integral do MEC, José Fernandes de Lima, conselheiro do CNE e Aléssio Costa Lima, presidente da UNDIME⁶⁹.

Em 02 de março, o debate teve como convidado João Batista Araujo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto (IAB)⁷⁰, que demonstrou seu descontentamento diante do processo de construção da Base pois, segundo ele, não estavam sendo levados em consideração instituições e profissionais efetivamente habilitados para tratar do tema alfabetização e letramento, bem como nas

⁶⁶ Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#!/site/relatorios-analiticos>>.

⁶⁷ Ver quadro de pareceres analisados pela equipe de redatores disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/REVISAO_DOCUMENTO_PRELIMINAR-PROPOSICOES_%20INICIAIS.pdf>.

⁶⁸ Instituição ligada a formação de professores, pesquisa e desenvolvimento de métodos para o ensino da matemática, dirigida por Maria Ignez Diniz (co-autora do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1999, área da matemática, e do PCNEM + Ciências da Natureza e Matemática) e por Kátia Smole (autora de diversos livros didáticos do ensino da matemática para a rede pública e particular).

⁶⁹ A UNDIME é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/DF. Conta com a parceria institucional da UNICEF, Itaú Social, Instituto Natura, Fundação SM, Fundação Lemaann, Alana e Fundação Telefônica Vivo.

⁷⁰ O IAB é uma organização não governamental, fundada pelo professor João Batista Araujo e Oliveira em 2006. Focada na temática da alfabetização e séries iniciais do Ensino Fundamental, fomenta políticas em larga escala e práticas de educação baseadas em evidências, pesquisas científicas e melhores práticas para escolas públicas e privadas.

referências utilizadas para tal componente curricular, chegando a recomendar que primeiro fosse realizada uma revisão de literatura e, em seguida, se procurasse em outros países exemplos de sucesso em sua reestruturação curricular. João Oliveira ainda enfatiza a ineficiência de consultar a opinião pública diante de um documento com tantos equívocos e lacunas em seu texto, visto que este é um tema para especialistas na área educacional. Quando confrontado diante da participação de universidades, institutos federais, gestores, professores e especialistas, Oliveira argumenta a real importância destes referindo-se a vida acadêmica dos envolvidos.

Referente à participação da população na elaboração da Base, o MEC contabilizou, segundo dados obtidos via portal, um total de 12.226.510 contribuições, tendo sido cadastrados mais de 300 mil participantes, destes sendo 207 mil professores, até a data de 15 de março de 2016, quando se encerrou a consulta.

Diante das críticas sobre a falta de transparência de como eram analisadas as contribuições provenientes da participação através do portal, o MEC lança, em 15 de fevereiro de 2016, uma nota explicativa sobre o tratamento de tais contribuições, bem como as estatísticas e análise de dados parciais e finais de cada etapa da educação básica e quais encaminhamentos que serão dados diante das contribuições para a elaboração da próxima versão do documento.

Antes da apresentação da segunda versão da base, em 30 de março de 2016, ocorreu uma audiência no Senado com vistas a analisar o processo de construção da Base até aquele momento e exemplificar como ocorreu a criação da Base Curricular na Austrália. Participaram desta reunião o diretor-geral da *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*⁷¹ (ACARA) Phil Lambert e Ricardo Cardozo, coordenador geral de Ensino Médio da SEB/MEC. Phil Lambert elogiou o processo de consulta popular na construção da Base e enfatizou que para atingir a qualidade na educação não basta apenas construir a Base, mas acompanhar a implementação e fazer avaliações e revisões constantes desta.

A **segunda versão da base** é apresentada ao CNE no dia 3 de maio de 2016 pelo ministro da educação Aloizio Mercadante, tendo o documento 652 páginas e sendo disponibilizado, também, no Portal da Base. Neste momento, fica a cargo do CONSED e da UNDIME a organização de seminários em todo território nacional

⁷¹ O ACARA foi estabelecido na Seção 5 do *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority Act* em 8 de dezembro de 2008. As funções do ACARA incluem desenvolvimento de currículo nacional, administração de avaliações nacionais e relatórios associados sobre escolaridade na Austrália. Para maiores informações: <<https://www.acara.edu.au/>>.

para a discussão e para a elaboração da terceira versão, devendo contar com a participação de especialistas, educadores, gestores municipais e estaduais.

Com o afastamento da presidenta Dilma, visto a abertura do processo de *impeachment* protocolado pelo senado em 12 de maio de 2016, o ministro Aloizio Mercadante retira-se do comando do MEC. Todavia, as pessoas que assumem cargos no MEC procuram dar continuidade à construção da Base e, nos dias 20 e 21 de junho em Brasília, foi promovido pela UNDIME e pelo CONSED um seminário de formação, onde se reuniram também representantes da Universidade de Brasília (UnB), do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da UFMG, do Movimento pela Base Nacional Comum, bem como coordenadores estaduais⁷², para deliberar sobre a proposta metodológica a ser aplicada nos seminários estaduais.

Os coordenadores estaduais, junto com as secretarias de educação estadual e municipais, se encarregariam de selecionar os participantes através de chamada pública, seguindo alguns critérios. No momento da inscrição já deveria ser indicado qual etapa e componente curricular os inscritos gostariam de participar dos debates, além do preenchimento de um questionário *online* que subsidiaria e facilitaria as contribuições individuais durante o evento.

O voto diante das questões pertinentes a sistematização do relatório de contribuições e envio ao MEC só se daria por pessoas efetivamente credenciadas, seguindo alguns critérios, como: os professores deveriam atuar nas etapas, componentes curriculares ou fases em que se inscreveram para participar, os estudantes preferencialmente maiores de idade, ligados ao movimento estudantil e cursando o ensino médio e os especialistas e representantes institucionais por indicação de suas respectivas instituições. Quanto aos palestrantes, o Comitê Gestor estabeleceu uma lista com sugestão de palestrantes para cada área de conhecimento e/ou etapa de escolarização.

Segundo relatório organizado pelo CONSED e pela UNDIME, houve a participação de aproximadamente nove mil pessoas durante os 27 seminários⁷³ estaduais ocorridos entre os dias 23 de junho (iniciando no Rio Grande do Sul) e 10 de agosto de 2016 (com término em Tocantins). As contribuições advindas dos seminários foram sistematizadas em quatro categorias, sendo elas: concepção,

⁷² A lista dos coordenadores e sugestão de palestrantes está disponível em: <<http://seminarios.bncc.undime.org.br/>>.

⁷³ A lista dos Estados, data, local, lista de selecionados e programação está disponível em: <<http://seminarios.bncc.undime.org.br/>>.

estrutura e organização; recomendações para as etapas; recomendações para os objetivos de aprendizagem; e processo de implementação. Um dos pontos de maior relevância advindos dos seminários foi quanto à diferenciação entre Base e currículo, podendo ser sintetizado pela participação do Estado de Espírito Santo ao se pronunciar e afirmar ser imprescindível que na próxima versão o documento venha a:

esclarecer melhor a concepção de currículo. As concepções de currículo no documento são diversas. O currículo pressupõe a Base. Há um equívoco, pois na BNCC não dá autonomia à escola na elaboração do currículo com forma de controle. A BNCC já apresenta as Diretrizes Nacionais. Portanto, não está clara e deixa transparecer que há diferença que na verdade não existe. A todo momento as pessoas falam 'Base não é Currículo', mas ao mesmo tempo se confundem nesse processo dialógico dos educadores (CONSED; UNDIME, 2016, p. 8).

O documento de 22 páginas foi entregue ao Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho no dia 14 de setembro de 2016, encerrando a segunda etapa prevista para a elaboração da base nacional, vindo a contribuir com a redação da terceira versão do documento. As mudanças no cenário político brasileiro acabam por diminuir o ritmo de construção da base, vindo a terceira versão, que estava prevista para junho de 2016, a ser apresentada apenas em 6 de abril de 2017 pela coordenadora do Grupo de Trabalho do MEC, a professora Ghisleine Trigo Silveira. O documento que conta com 396 páginas apresenta, de acordo com a coordenadora, aspectos relevantes diante das versões anteriores, buscando responder ao longo de seu texto alguns questionamentos presentes nas contribuições tanto da consulta pública referente a primeira versão, quanto aos seminários, referentes a segunda versão, bem como a questão da diferenciação entre base e currículo.

Assim como anunciado em 22 de setembro de 2016 pela secretária executiva do ministério Maria Helena Guimarães Castro, a terceira versão trata apenas das etapas, educação infantil e ensino fundamental, visto que o ensino médio⁷⁴ seria contemplado em uma segunda etapa. Modifica também o prazo de alfabetização das crianças que antes era ao final do ciclo de três anos e nesta versão deve estar concluída até o final do segundo ano, diminui a ênfase da história africana, traz a

⁷⁴ A segunda parte da base, referente ao ensino médio deverá, segundo o MEC, passar por mais uma série de discussões realizadas em novos seminários estaduais tendo em vista a alteração ocorrida na LDB e a reforma do ensino médio realizada primeiramente por Medida Provisória (MP 746), e sancionada como lei em 16 de fevereiro de 2017. Para maiores informações referentes à tramitação do processo e números da consulta pública, acessar: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Mais informações no Diário Oficial da União, disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>>.

obrigatoriedade da Língua Inglesa, não aborda o conceito de gênero, embora em uma versão preliminar do documento o conceito estivesse presente, torna o Ensino Religioso facultativo e intensifica a necessidade do uso de tecnologias de informação e comunicação. Referente à educação infantil, estabelece uma nova divisão etária (0 a 18 meses; 18 meses a quatro anos e de quatro a seis anos) em detrimento do que se tinha anteriormente com a creche, de zero a três anos, e a pré-escola, dos quatro aos seis anos.

A terceira versão foi entregue pelo MEC ao CNE para apreciação da proposta no dia 06 de abril de 2017, em cerimônia transmitida pelo portal e Facebook⁷⁵ do MEC. Teve, por parte do Ministro da Educação José Mendonça Filho, a ênfase na construção coletiva e democrática do documento, bem como a importância da BNCC devido a padronização de currículos, o que, segundo este, “gerará mais equidade e oportunidade para as crianças, principalmente as das famílias mais pobres do Brasil”, visto que

a classe média consegue ter a criança alfabetizada numa idade anterior à média das escolas públicas. A medida que a gente gera essa diretriz de alfabetização na BNCC, a gente está assegurando o mesmo direito para as crianças que estudam nas melhores escolas e para as que estudam nas escolas públicas.

Ainda nesta audiência, a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães⁷⁶, reafirmou como objetivo principal da BNCC a formação de cidadãos do século XXI, reiterando que com essa reforma acredita na entrada do Brasil em um novo ciclo de reformas para a melhoria não somente do currículo, mas também na formação de professores, avaliação e material didático.

⁷⁵ Link de acesso a audiência via Facebook: <<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/videos/1302925819755229/>>; via Portal: <<http://portal.mec.gov.br/>>.

⁷⁶ Foi presidente do INEP entre 1995 e 2001 e secretária estadual de Educação de São Paulo na gestão de José Serra, em 2007. Antes de assumir a secretaria executiva, atuava como diretora-executiva da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), de São Paulo, faz parte da comissão técnica do Todos Pela Educação, além de ser uma das sócias-fundadoras do movimento. Foi nomeada presidente do INEP por curto espaço de tempo. É pesquisadora em Psicologia da Educação, com foco na área de currículo e avaliação. Participou da fundação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde ficou até se aposentar, em 1996. Foi diretora de avaliação para certificação de competências do INEP entre 1996 e 2002, sendo uma das criadoras do ENEM e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Também foi diretora do PISA no Brasil. Atuou também como coordenadora do Comitê Deliberativo do Observatório da Educação de Campinas e como consultora da Somos Educação (antiga Abril Educação) e da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Fonte: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/38215/maria-helena-guimaraes-e-a-nova-secretaria-executiva-do-mec/>>.

O documento conta com 396 páginas e traz uma série de mudanças frente a segunda versão⁷⁷, como a modificação da terminologia Direitos por Competências e Objetivos de aprendizagem por habilidade. Traz também a exclusão do Ensino religioso, sob a alegação do MEC em respeitar a determinação da lei que torna optativo seu ensino e de competência dos sistemas de ensino estadual e municipal sua regulamentação. Traz a obrigatoriedade do ensino do idioma da Língua Inglesa, a retirada do conceito de gênero⁷⁸ como conteúdo, a antecipação do fechamento do ciclo de alfabetização do terceiro para o segundo ano e altera a etapa da educação infantil, que nesta nova versão ganha parâmetros de quais são os "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" para bebês e crianças com menos de seis anos, além de modificar o campo da Escuta, fala, pensamento e imaginação para Oralidade e escrita.

A etapa seguinte foi um novo ciclo de debates de caráter consultivo. Os seminários⁷⁹ foram realizados um em cada região do país, sendo o primeiro na Região Norte em Manaus (7/07), com 228 participantes e 38 intervenções, depois Região Nordeste, em Recife (28/07), com 428 participantes e 57 intervenções, Região Sul, em Florianópolis (11/08), com 340 participantes e 62 intervenções, Região Sudeste, São Paulo (25/08), com 491 participantes e 54 intervenções, finalizando na Região Centro-Oeste, em Brasília (11/09), com 220 participantes e 72 intervenções. Participaram desses encontros órgãos, entidades e especialistas ligados à educação, convidados do CNE e sociedade em geral. O limite era de três minutos por participante, instituições, educadores, movimentos sociais e estudantis e resultou em 283 manifestações orais por parte dos inscritos. O debate foi transmitido⁸⁰ pela rede Futura, em tempo real. Essa etapa também contou com 235 contribuições textuais⁸¹ enviadas ao endereço eletrônico até o último dia das audiências públicas.

⁷⁷ A análise comparada entre as versões pode ser acessada em: <http://cnebncc.mec.gov.br/docs/BNCC_Estudo_Comparativo.pdf>.

⁷⁸ Horas antes do MEC divulgar a versão, o presidente Temer recebeu a Frente Parlamentar Evangélica (conhecida por Bancada Evangélica, composta por políticos evangélicos de partidos políticos distintos) nas figuras dos presidentes do PRB-AS e PSC-PR e do vice presidente da bancada católica PSB-SP, que entregaram um ofício onde exigiam a retirada das expressões Identidade de Gênero e Orientação Sexual da BNCC.

⁷⁹ O regimento destas audiências pode ser encontrado no caderno técnico elaborado pelo CNE no endereço eletrônico: <http://cnebncc.mec.gov.br/docs/Caderno_Tecnico_do_CNE.pdf>.

⁸⁰ As audiências públicas podem ser assistidas no endereço eletrônico: <<http://cnebncc.mec.gov.br/>>.

⁸¹ As contribuições via e-mail (cne.bncc@mec.gov.br) deverão ser enviadas por entidades representativas ou especialistas da área, sendo fundamental a devida autoria da contribuição.

As temáticas mais abordadas nos cinco seminários foram ao encontro das alterações da 2ª para a 3ª versão do documento. As contribuições textuais⁸² perpassaram por estes assuntos e abordaram também a estrutura e os princípios gerais da base.

A introdução de “**competências**” no lugar de “**direitos de aprendizagem e desenvolvimento**” – termo adotado até a segunda versão – foi alvo de críticas e solicitações de revisão. De acordo com a última versão do documento, as competências “pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Na visão de sindicalistas, associações, demais instituições e grupos social, a estrutura de competências remete às políticas voltadas ao âmbito educativo semelhantes às propostas por Fernando Henrique Cardoso. O receio é que a Educação Básica se volte as questões produtivas.

Quanto a temática **Gênero e orientação sexual** não houve consenso, pois enquanto muitos participantes inscritos posicionavam-se favoráveis a retirada dos termos, muitas eram as falas que defendiam a necessidade de ressaltar aspectos relacionados a noção de identidade de gênero e educação sexual, por perceberem que o âmbito escolar consiste em um ambiente de frequente manifestação de violência. Todavia, ainda há resistência por parte dos documentos orientadores educacionais, como é o caso do PNE e dos planos municipais que evitam de recorrer a esse termo. A pedagoga Júlia Siqueira da Rocha afirma que a retirada da temática desrespeita o trabalho dos professores, que não deveriam ser vistos como meros repassadores de conteúdos, segundo ela só há uma forma de não trabalhar gênero na escola: tirando as pessoas da escola: “Tirem professores e alunos e não será necessário. Caso contrário, gênero é uma das dimensões do humano e a terceira versão do documento precisa explorá-lo ainda mais”⁸³.

No âmbito da **Educação Infantil** houve solicitações por parte de professores sobre o resgate da experiência da “Escuta, Fala, Linguagem e Pensamento”, que se constituiu como o tema “Oralidade e Escrita” na última versão do documento. Pois, segundo as falas, a mudança na proposta representaria uma redução das

⁸² As contribuições textuais podem ser acessadas no link: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>>.

⁸³ Audiência pública da BNCC, em Florianópolis, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9KNhkDFp8Jk>>

concepções de linguagem e ensino aprendizagem da Educação Infantil devido às especificidades da etapa. Ainda na Educação Infantil, a Educação Física foi outro tema recorrente pois, segundo Dionísio Alencar, professor e membro do Conselho de Educação Física do estado do Ceará:

A Base negligencia quando deixa o professor regente de classe na Educação Física infantil. No século 21, onde a busca pela qualidade de vida é constante, é preciso o especialista com conhecimento pleno para trabalhar o tema com os pequenos⁸⁴.

A respeito da antecipação do período de **Alfabetização**, que passou da idade "certa" (PNAIC) de oito anos no 3º ano do ensino fundamental, como estava na segunda versão do documento, para os sete anos no 2º ano do fundamental, as críticas se justificaram em razão dos impactos negativos da repetência de crianças tão pequenas, o que ocasiona a baixa autoestima do aluno. Os críticos dessa redução recomendaram enfaticamente que a BNCC siga a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de seis, sete e oito anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização, assegurando uma educação de qualidade para todos.

Houve também, entre outros pedidos, uma retomada a área da **Computação na Matemática**: serviria para entender como funcionam os serviços da internet consumidos na sociedade moderna e como ajudariam na resolução de problemas de forma estruturada; **Língua Estrangeira**: traz a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa, considerando que até a aprovação da reforma do Ensino Médio a LDB previa a oferta de uma Língua Estrangeira Moderna à escolha da comunidade escolar; **História**: para contemplar a diversidade da identidade do povo brasileiro, com enfoque na história africana, indígena e América Latina; **Inclusão**: neste item faltariam indicações e referências aos alunos com deficiência no documento, como, por exemplo, considerar a Educação bilíngue para os surdos com a libras sendo a primeira língua e o português, a segunda; e com a existência de **diferentes formatos do ensino**, como Grupos da pedagogia Waldorf que hoje têm autonomia para determinar o currículo e a metodologia, que preocupam-se com o fato de que a Base determina com detalhes o aprendizado ano a ano, enquanto essas escolas trabalham por ciclos.

O tema de maior discussão em todos os cinco seminários foi a questão da

⁸⁴ Ibid.

retirada do Ensino Religioso do texto da terceira versão. Contudo, por decisão do Supremo Tribunal Federal⁸⁵, em uma votação de 6 votos a 5, o Ensino Religioso retornou ao texto na Base, podendo inclusive assumir o caráter confessional em escolas privadas, com aulas ministradas pelo representante de apenas uma determinada crença. Ressalta-se que segundo a CF, “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988, s./p.). Por ser facultativo, a maior parte dos ministros interpretaram que não se fazia necessário levar em consideração o pedido de neutralidade desse ensino advindo da PGR, que visava aulas sobre várias crenças e a história das religiões, preservando o princípio da laicidade do Estado, visto que a diversidade religiosa estaria garantida pelo fato do aluno poder escolher em participar ou não das aulas.

O texto definitivo foi encaminhado pelo MEC ao CNE no dia 29 de novembro de 2017, sendo considerado não como uma nova versão, mas um texto revisado, baseado, segundo o MEC, nas contribuições recebidas nas audiências públicas e não como uma quarta versão do documento, visto que as alterações não foram consideradas significativas em relação as duas versões anteriores. Ressalta-se que, segundo o Parecer 15/2017, emitido pelo CNE:

Nas reuniões da Comissão Bicameral no mês de dezembro foram apresentadas pelo MEC as inclusões feitas na BNCC pelo Comitê Gestor e suas equipes, segmentadas por componente curricular, de forma individualizada e oralmente. Não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE.

No terceiro dia de reunião da Comissão Bicameral, 7 de dezembro, as conselheiras Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Marcia Ângela da Silva Aguiar pediram a solicitação de vistas⁸⁶ e criticaram o tempo de aprovação do documento, pois o presidente do CNE, Eduardo Deschamps, estabeleceu uma semana para a produção do novo parecer, visto que a próxima reunião de caráter deliberativa seria no dia 15 de dezembro.

⁸⁵ Notícia sobre o julgamento quanto a improcedência à Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439, na qual a Procuradoria-Geral da República (PGR) questionava o modelo de ensino religioso nas escolas da rede pública de ensino do país. Por maioria dos votos (6 x 5), os ministros entenderam que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ou seja, vinculado às diversas religiões. Maisn informações: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>>.

⁸⁶ Pedido de vistas a íntegra PROCESSO Nº: 23001.000201/2014-14, disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/8-Documentos/Pedido-de-vista-BNCC.pdf>>.

Em sua análise de mérito as Conselheiras abordaram vários aspectos pontuais, os quais se posicionam divergentes à aprovação do texto apresentado pelo MEC. Criticam a metodologia verticalizada da construção da base que, segundo escrevem

privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões, quanto nos seus consensos e dissensos que não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria (SANTANA; TUTTMAN; AGUIAR, 2014, p. 36).

Indagam também sobre a real participação na primeira versão da base, visto que maior parte das contribuições são individualizadas, sem passar por um processo coletivo de discussão. Ressaltam ainda a análise sistematizada posterior realizada pelo MEC, que definiu o que seria incorporado ao documento, originando a “segunda versão”, mas que em nenhum momento apresentou qualquer marco de referência para tais escolhas, repetindo ainda a mesma metodologia de participação durante os seminários, que contaram com grupos ainda mais específicos e que tinham como possibilidades concordar ou discordar do que lhes foi apresentado, consolidando assim uma construção linear, vertical e centralizadora do documento.

As conselheiras ponderam a consonância do documento com o modelo educacional de apostilamento, conferindo-o a guias como “receitas” a serem reproduzidas nas escolas, como “remédio” infalível para os “males” da educação. Dessa forma, enfatizam que, como construção nacional a qual se propõe a BNCC, deveria se efetivar por meio de proposição pedagógica que tenham por eixo as DCN para a Educação Básica expressas em conjunto articulado de princípios, critérios e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino, pelas instituições e escolas na organização e no planejamento, na execução e na avaliação de seus projetos pedagógicos e curriculares. Sendo assim, não caberia à BNCC fixar conteúdos mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito à educação e, ao mesmo tempo, à aprendizagem.

Também ressaltam que a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas não foram contemplados no texto, ferindo a gestão democrática, preceito fundamental de uma educação de qualidade social. Apontam ainda que a nova proposta não cumpriu com as exigências legais ao excluir uma das etapas da Educação Básica: o Ensino Médio,

desconsiderando os debates educacionais ocorridos no Brasil no campo curricular até hoje.

Evidenciam que todas essas proposições acima são indispensáveis para garantir a democratização do acesso e permanência do estudante nas instituições educativas com condições de participação e aprendizagem e desenvolvimento, visando superar as sérias assimetrias regionais e sociais. Pontuando ainda que se faz fundamental assegurar o financiamento adequado da Educação Básica face a uma distribuição mais justa de recursos para a garantia da materialização do direito a educação e as metas e estratégias do PNE.

As conselheiras enfatizam que, segundo suas concepções de educação, ao contrário do estabelecido pelo documento, a BNCC deveria ter um marco de referência, que represente as concepções, utopias, sonhos e princípios educacionais desejados e definidos coletivamente.

Concluem, ponderando que

poderiam apresentar um texto mais analítico, fundamentado e propositivo, a partir do conjunto importante de informações, dados e contribuições provenientes das audiências públicas, das reuniões com o MEC, dos encontros com representações sociais e educacionais, dos destaques e emendas realizadas pelos Conselheiros ao longo das últimas reuniões da Comissão Bicameral (SANTANA; TUTTMAN; AGUIAR, 2014, p. 42).

No dia 15 de dezembro houve Sessão⁸⁷ do Conselho Pleno e votação do parecer e do projeto⁸⁸ de resolução apresentados pelos conselheiros relatores⁸⁹ Joaquim Soares Neto e José Francisco Soares. O projeto foi aprovado com 20 votos⁹⁰ favoráveis e 3 contrários. Os votos contrários foram das mesmas conselheiras que solicitaram o pedido de vistas.

A Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar declarou seu voto contrário ao Parecer referente à BNCC argumentando que

o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de

⁸⁷ Gravação da Sessão de votação: <<https://www.youtube.com/watch?v=hgGs1fXmwsU&feature=youtu.be>>.

⁸⁸ Minuta do parecer, projeto de resolução e Voto em pedido de vista: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78251-minuta-pecer-projeto-resolucao-que-trata-bncc-2-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>.

⁸⁹ Ambos ex-presidentes do INEP.

⁹⁰ Os votos podem ser acessados em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>>.

valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Declaro, ainda, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento - 3ª versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação (SANTANA; TUTTMAN; AGUIAR, 2014, p. 43).

A Conselheira Aurina Oliveira Santana se declarou contrária,

por entender que o Ensino Médio deveria integrar a Base Nacional Comum Curricular, e endosso integralmente o pronunciamento da Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar. Dito isso, reitero o meu voto contrário ao Parecer e Resolução nos termos em que foram apresentados (SANTANA; TUTTMAN; AGUIAR, 2014, p. 43).

E, por fim, o último voto contrário a aprovação foi o da Conselheira Malvina Tania Tuttman, divergindo do Parecer e

observando que o CNE deve exercer o papel de órgão de Estado e não de governo, como demonstrou e se manifestou neste momento ao aprovar documentos incompletos. Considero, ainda, que o documento relatado apresenta importantes limitações, entre elas a ruptura da Educação Básica. Com esses argumentos, reitero o meu posicionamento contrário ao Parecer, por ser favorável ao diálogo democrático e republicano, como princípio que fundamenta a minha trajetória de quase cinquenta anos como professora deste país. Concluo, afirmando que lutarei para que o diálogo democrático e republicano aconteça em todos os espaços e recantos do Brasil, inclusive neste colegiado (SANTANA; TUTTMAN; AGUIAR, 2014, p. 43).

Segundo Freitas, tanto o pedido de vistas quanto o voto em separado das conselheiras se constituem como documentos históricos e que “A seu tempo, a educação brasileira dará o devido valor ao ato destas lutadoras” (FREITAS, 2017, s./p.).

A cerimônia de homologação⁹¹ ocorreu em 20 de dezembro e contou com a presença do Ministro da Educação José Mendonça Filho e do presidente Michel Temer e de outras autoridades. O evento reuniu secretários do estado e município, bem como especialistas e representantes do terceiro setor. Mendonça Filho ainda reafirmou que o MEC destinará cerca de R\$ 100 milhões no orçamento de 2018 para as ações de implantação da base, conjuntamente com estados e municípios. Entre essas ações está a ampla divulgação do guia⁹² de implementação da base *Um Guia feito por gestores, para gestores*, elaborada antes mesmo de sua homologação⁹³

⁹¹ A cerimônia pode ser assistida em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oLxTERZ2zg8>>.

⁹² Guia de implementação disponível em: <<https://implementacaobncc.com.br/>>.

⁹³ Lançado dia 17 de agosto de 2017, Durante a III Reunião Nacional de Secretários de Educação

pelo CONSED e pela UNDIME. O movimento pela base também produziu uma série de materiais⁹⁴ para a implementação da BNCC, nomeados como Primeiros passos para a implementação da BNCC.

Aos 22 dias do mesmo mês do ano de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2⁹⁵, que institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, imprimindo caráter obrigatório da Base ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, sendo que a Base do Ensino Médio seria objeto de elaboração e deliberação futura.

Contrapondo-se ao próprio Parecer 15/2017 emitido anteriormente, na RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 o CNE considera, segundo a participação na elaboração do documento da BNCC, que

em todas as audiências públicas, os mais diversos segmentos da sociedade tiveram real oportunidade de participação, e efetivamente ofereceram suas contribuições, as quais se consubstanciaram em documentos essenciais para que este Projeto de Resolução, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, de fato refletisse as necessidades, os interesses, a diversidade e a pluralidade, presentes do panorama educacional brasileiro, e os desafios a serem enfrentados para a construção de uma Educação Básica Nacional, nas etapas da educação infantil e o ensino fundamental, que seja verdadeiramente democrática e de qualidade; (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2017).

Quanto as *DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS*, o Capítulo V da resolução determina que os currículos sejam adequados a BNCC em um prazo máximo de dois anos. Segundo o documento, as matrizes de referência das avaliações e dos exames em larga escala devem se adequar no prazo de um ano. Quanto a formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados também no prazo máximo de dois anos. O PNLD deve atender a nova determinação da Base, respeitando a diversidade de currículos construídos pelas diversas instituições ou redes de ensino, sem uniformidade de concepções pedagógicas. O CNE elaborará normas específicas sobre computação, orientação sexual e identidade de gênero. Ressalta-se a

(CONSED).

⁹⁴ Materiais produzidos pelo movimento disponíveis em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/BaseGuia.pdf>>.

⁹⁵ Acesso ao documento em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>.

previsão de revisão do texto da Base em um período posterior a cinco anos, a contar de sua homologação.

Assim, no decorrer deste processo, houve embates políticos entre grupos com visões distintas de educação, pressões de diversos setores, mudanças na política e economia brasileira e dois presidentes e três ministros em um espaço de tempo inferior a 3 anos. Nesse contexto, o Brasil aprova sua BNCC, que passa a compor, obrigatoriamente, 60% do currículo (parte comum nacional) de mais de 180 mil escolas em todo território nacional, impactando cerca de 35 milhões de estudantes⁹⁶.

⁹⁶ Dados obtidos pelo censo escolar de 2017, disponível em: <http://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>>.

5 Base Nacional Comum Curricular: uma Análise Crítica do Texto da Política

Um projeto curricular remete a um projeto educacional que, revela, implícita ou explicitamente, um projeto de nação. . Nessa perspectiva, é conveniente indagar, para qual tipo de sujeito, para qual projeto educativo, qual sociedade é desejada?
CÓSSIO

O presente capítulo tem por finalidade estabelecer as relações entre o referencial teórico-metodológico e a análise dos documentos da política curricular, com destaque ao documento da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, visando responder o problema desta pesquisa: *Quais concepções de educação e de currículo permeiam a atual política curricular - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - e quais seus possíveis efeitos na formação dos/das estudantes?* Para tal, elencou-se três categorias de análise: 1) *Gestão, participação e avaliação*; 2) *Fundamentos Pedagógicos*; 3) *Concepção de Educação, Currículo e Formação de Sujeitos*. Tais categorias foram construídas ao longo da leitura dos textos (Diretrizes curriculares, versões preliminares e versão final da BNCC), considerando a perspectiva dos textos em contexto e confronto (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005) e as palavras recorrentes em cada um deles (Unidades de Registro), tendo como base o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa e o viés da Teoria Crítica.

5.1 Gestão, participação e avaliação

A BNCC se afirma como documento normativo ao amparar-se nas proposições legais que a antecedem, notadamente nos itens que indicam a necessidade de diretrizes curriculares comuns ou bases curriculares nacionais comuns que permitam que todos os estudantes brasileiros tenham acesso a saberes

e conhecimentos em cada etapa/nível de escolarização, independente da região, propiciando atender ao princípios da igualdade de oportunidades. Entretanto, a análise do processo de elaboração, do contexto de influência, do contexto de produção do texto, de outros textos da política, percebem-se fragilidades ou inconsistências entre a BNCC e a proposta de promoção de igualdade de oportunidades. Destacam-se: - a padronização sistemática sem levar em conta o contexto sociohistórico dos sujeitos; - o cerceamento da liberdade dos sistemas de ensino nas suas escolhas de modos e métodos de gestão, visto que os currículos escolares deverão ser homogêneos em 60% de seus conteúdos; e, por último, - a minimização ou secundarização do princípio da gestão democrática e demanda de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos pelas escolas, com colaboração do corpo docente e comunidade escolar. A LDB comunica, no seu artigo 3º:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [...] VII. valorização do profissional da educação escolar; VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996, s./p.).

O processo democrático da educação brasileira que foi sendo constituído junto com a própria democratização do país, visa, acima de tudo, descentralizar o poder e a tomada de decisões importantes na gestão escolar. O diretor deixa de exercer uma função fiscalizadora e torna-se um mediador entre escola e sociedade. A CF de 1988 afirma a gestão democrática como um dos princípios para a educação brasileira, que é regulamentada por leis complementares como a LDB e o PNE.

De acordo com o item III do referido artigo, o exercício do ensino deve respeitar o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. No entanto, a proposta da BNCC demonstra evidente contradição com o que está registrado na Lei, pois ao adotar somente uma concepção curricular conteudista e disciplinar, a BNCC infringe a legislação, tendo em vista desconsiderar o pluralismo de ideias e concepções. Além disso, o texto final negligencia os debates e produções acadêmicas da área curricular brasileira e internacional, principalmente no que se refere as políticas executadas pelo MEC até 2014, através da SECADI⁹⁷, no atendimento a diversidades econômicas, étnico-raciais, sociais, culturais,

⁹⁷ Para conhecer mais: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>.

cognitivas, de gênero, que resultaram em fértil produção de conhecimento. Além do que, o estabelecimento de compromissos com as respectivas populações dos grupos sociais que contemplavam categorias de diversidades, como alunos de EJA, quilombolas, comunidades ribeirinhas, comunidades indígenas, trabalhadores rurais sem-terra, dentre outros, tiveram desconsideradas suas singularidades e vulnerabilidades por conta de uma ideia universal, abstrata, alienada e alienante de um certo “direito a aprendizagem”.

A BNCC não indica um melhor cenário: a perspectiva é desconsiderar a existência desta conjuntura que compreende o pluralismo de ideias e concepções. Ao invés de promover a igualdade vê-se, através de seu texto, a educação ganhar contornos cada vez mais nítidos de uma política monocultural e excludente, com destaque ao princípio da meritocracia.

O discurso em defesa da BNCC afirma que esta não se trata de uma proposta curricular porque concerne a “apenas” 60% dos conteúdos dos programas e que somente este percentual será avaliado em larga escala (incidindo nos salários dos docentes e de cargos de gestão). O restante deste percentual ficaria com os conteúdos diversificados. Assim, reitera-se que o documento fere o princípio da gestão democrática (item VIII), a formulação participativa do Projeto Pedagógico e o princípio da valorização do profissional de educação (item VII) da LDB.

Para fins de comparação entre os princípios da gestão democrática e os que permeiam o texto final da BNCC, ressaltam-se dois aspectos fundamentais da gestão democrática da educação brasileira: o da **participação**, em que todos envolvidos na rotina da escola devem contribuir com a gestão escolar, dentre estes professores, alunos, funcionários, familiares ou responsáveis, participantes de projetos extracurriculares etc.; e a **transparência**, onde toda e qualquer decisão ou prática definida em relação à escola deve chegar ao conhecimento de todos os envolvidos em sua gestão.

Quanto à questão da participação, o texto da lei explica como foi preparada:

por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. [...] considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade (BRASIL, 2017, p. 5).

Referente aos especialistas envolvidos no processo de elaboração da primeira versão, salienta-se que os 130 profissionais convocados, supostamente representantes de todas as regiões brasileiras, não agiram diretamente sobre a totalidade do conteúdo da BNCC. Tais especialistas se organizaram em grupos de quatro, de modo que cada componente curricular ficou sob responsabilidade de apenas quatro professores e não 130. Fator que reduz substancialmente a troca de experiências e conhecimentos, bem como as possibilidades de divergências entre a seleção de conteúdos, o que leva a crer que um número tão restrito de sujeitos não pode ser considerado representativo frente a diversidade nacional que o Brasil possui.

Um dos argumentos em que os propositores da BNCC se apoiam é a expressiva participação social em todas as etapas do processo de elaboração, já mencionado anteriormente. Todavia, não foram encontradas, durante esta pesquisa, dados sobre a legitimidade destas informações, muitas vezes evidentes enquanto números quantitativos, como no caso dos 12 milhões de contribuições no portal da base, mas inacessíveis e inconclusos quanto ao processo destas, quanto a relevância e principalmente as análises críticas que vieram ou não a modificar, adensar ou suprimir sobre o que estava de acordo ou em desacordo para esses contribuintes. Pondera-se ainda que o documento utiliza o termo “contribuição” sem qualquer distinção para respostas à perguntas de múltipla escolha e para elaborações de sugestões em texto, nem mesmo para as áreas ou conteúdos específicos.

Em relação a transparência, o MEC não explica, por exemplo, como se formaram as 12 milhões de contribuições advindas de mais de 300 mil cadastros, dentre os quais 207 mil teriam sido de professores. Em consulta a página da Secretaria Executiva do MEC na internet é possível constatar que, dos cerca de 300 mil cadastrados mencionados, mais de 50% não fez contribuições em todas as três categorias da consulta. Isso leva a inferir que as 12 milhões de contribuições não correspondem a 12 milhões de contribuintes.

Os relatórios divulgados pelo MEC não explicam como se deu o cálculo destas contribuições. Apresenta apenas um demonstrativo com as somas dos números lá mencionados em 12.095.795, no que se refere aos 1.712 objetivos de aprendizagem, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Salienta-se ainda que as possibilidades de intervenção na estrutura da proposta ou na metodologia foram

mínimas, pois mesmo que tivessem ocorrido as nove milhões de intervenções que foram elaboradas, com a aceleração para a aprovação do texto definitivo, os prazos de análises seriam impraticáveis.

Há, portanto, neste processo, a disseminação de uma ideia equivocada de participação social adotada pelo MEC, em que os representantes das esferas públicas governamentais e das empresariais aparentam dar espaço e ouvir as demandas das escolas e dos sujeitos envolvidos. Todavia, pela falta clara de metodologia específica quanto as análises, o número de contribuições, de valor absoluto, não pode ser considerado em seu respectivo valor relativo de participação social, como pode-se constatar na análise de Cássio (2017, s./p.):

O Brasil possui 208 milhões de habitantes, em dados projetados de 2017, e 2,2 milhões de professores nas redes públicas e privadas do País (Censo Escolar 2016). Há um problema de escala na afirmação de que as contribuições à consulta pública sobre a BNCC seriam numericamente iguais a 5,8% da população brasileira. É como se cada professor atuante no Brasil contribuísse mais de cinco vezes com a consulta. A menção do ex-secretário a 1 milhão de professores que teriam participado do processo também padece de um problema de escala: a assunção de que 45% dos professores atuantes no Brasil teriam participado da consulta pública é claramente inverossímil. Uma análise dos microdados da consulta pública, obtidos da Secretaria Executiva do MEC via Lei de Acesso à Informação, mostra que o número de contribuintes únicos nas três categorias é 143.928. Dessa forma, dos mais de 300 mil cadastros evocados pelo ex-secretário Palácios em 2016, mais da metade não se converteu a contribuinte da consulta. Parece óbvio, portanto, que as 12 milhões de contribuições não significam 12 milhões de contribuintes, mas é preciso qualificar o que se quer chamar de “contribuição”

Levando em consideração um princípio tão significativo na própria trajetória histórica da educação brasileira (princípio forjado não somente no campo teórico, mas advindo da luta pela qualidade social da educação, em principal a educação pública para os filhos das/dos trabalhadores), um documento de tamanha relevância no campo curricular, que pretende constituir 60% de tudo o que os sujeitos em fase escolar até o final do ensino fundamental devem estudar, deveria mencionar em algum momento a gestão democrática em seu texto, sobretudo em seus fundamentos, na medida em que se constitui em princípio constitucional. Entretanto, considerando os atores envolvidos nos movimentos em favor do currículo único e na formulação do texto, é possível inferir que a lógica de gestão que subjaz esta política curricular é de caráter gerencial, em desacordo com os princípios e lógicas da educação pública.

A proposta do executivo foi amplamente aceita na câmara federal, como se

pode perceber pelo relatório do Deputado Átila Lira, no Projeto de Lei nº 4.486 de 2016, que visa alterar a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, referente ao Plano Nacional de Educação, visando que a BNCC, mediante proposta do Poder Executivo, seja aprovada pelo Congresso Nacional, ao afirmar que:

Uma base comum de currículos é um poderoso instrumento de promoção da qualidade no ensino, pois, propicia que professores possam trocar experiências acerca de metodologias, partilhar planos de aula e saber o que devem ensinar aos alunos. Os autores de livros didáticos, alicerçados em uma base comum de currículos, podem produzir materiais com melhor qualidade, abordando conteúdos previamente determinados. Os gestores podem produzir instrumentos de avaliação mais precisos e, conseqüentemente, diagnósticos mais contundentes, auxiliando na tomada de decisões e na construção de políticas públicas assertivas. Para os alunos, além da melhoria da qualidade, uma base comum de conteúdos é instrumento importante para garantir lisura nos testes padronizados, como hoje é o ENEM, uma vez que todos estarão seguindo um mesmo currículo básico, facilitando, até mesmo, as transferências entre escolas (BRASIL, 2016, p. 2).

A minimização da lei, enquanto princípio da gestão democrática, pode ser percebido ainda quando se analisa o pacto interfederativo e sua atuação na implementação da BNCC, bem como a participação de estados e municípios dentro desse processo. Nesta perspectiva, dois aspectos podem ser destacados: O primeiro diz respeito à minimização das esferas estaduais e municipais enquanto propositores legislativos, como previsto no Art. 24. Inciso IX da CF, onde diz que “Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação”. Em nenhum momento o MEC acenou para a utilização dos currículos em curso em estados e municípios como base para a elaboração das versões do currículo comum, o que seria natural e desejável, na medida em que há que se reconhecer as alternativas criativas e inovadoras empreendidas localmente, podendo-se inferir que as experiências estaduais e municipais foram pouco reconhecidas, reduzindo a participação dessas esferas na aplicabilidade diante das “decisões curriculares e didático-pedagógicas, planejamento, rotinas, eventos” (BRASIL, 2017, p. 15).

O segundo aspecto se refere à questão do financiamento da educação. Considerando que a reestruturação curricular estava prevista no PNE, o plano também tinha como meta aumentar substancialmente as receitas orçamentárias da união para a educação para 10% do PIB e, portanto, o repasse de verbas para os estados e municípios. Todavia, com a aprovação da EC nº 95 de 2016, que limita os

investimentos públicos do governo durante 20 anos aos mesmos valores gastos no ano anterior, sendo apenas corrigidos pela inflação, tais investimentos para a melhoria da qualidade da educação pública não serão atingidos como o esperado pelo PNE.

O texto da base não faz menção alguma sobre tal aspecto e, embora já tenha sido lançado o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), através da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação, com vistas a subsidiar os estados e municípios, esta se restringe a formação técnica de equipes e gestão de secretarias, ficando muito aquém das necessidades quanto ao financiamento da educação pública brasileira. Haja vista que para a melhoria da qualidade na educação, estados e municípios precisariam, dentro de um pacto interfederativo como proposto no texto da lei, de maiores recursos financeiros para além de apenas formação técnica de equipes gestoras, leia-se elaboradoras da parte diversificada, e inspetoras quanto ao monitoramento das práticas docentes.

A realidade das escolas e a qualidade do ensino público vão além das questões curriculares, e são perpassadas por aspectos relacionadas à remuneração e formação docente, infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos em condições e quantidades adequadas, atendimento especializado para alunos com deficiência ou superdotação, número de alunos por sala, etc.

Diante disso, percebe-se que esta reforma curricular, de caráter conteudista, disciplinar, pragmática, alicerça-se na premissa de que se o aluno não aprende é porque a escola não ensina, mas não se consideram as fragilidades do sistema educativo como um todo.

Neste sentido, cabe destacar que, consoante à perspectiva neoliberal, dentro do pacto federativo que descentraliza o poder da jurisdição federal para as esferas estaduais e municipais, do ponto de vista da implementação curricular, a descentralização parece ocorrer mais em termos de responsabilização e menos em termos de autonomia na tomada de decisões. Isto porque a União centraliza o poder financeiro, pois concentra a maior parte dos recursos provenientes da arrecadação direta, repassando aos entes subnacionais parcelas que, não raro, são insuficientes para atender as demandas das redes escolares, bem como deixa pouca margem de atuação no campo curricular, na medida em que 60% do que deve ser ensinado (e será a base nacional), já está previamente definido.

Tais esferas são destituídas de sua participação ativa, enquanto entes federados, para tornarem-se executores da política curricular, afirmando-se então a gestão empresarial (menos gastos, mais resultados), tendo-se a educação como instrumento de mercado, na medida em que o currículo corresponde, da forma como está organizado, às expectativas de um modelo formativo sintonizado aos padrões almejados por grupos de interesse (empresariado), em detrimento da gestão democrática e da formação integral, que alicerçam a educação como forma de promoção da igualdade social.

Dentro da lógica da gestão empresarial se estabelecem os “Padrões Nacionais”, estipulando uma cultura educacional cujo alicerce é a premissa de que todas as crianças brasileiras desenvolvem seus processos de aprendizagem da mesma forma, independente das questões contextuais ponderadas até aqui. Diante de um documento obrigatório de padronização curricular, de um pacto interfederativo que a priori garante a implementação da política, cabe pensar como verificar se o currículo está sendo executado dentro das escolas como pretendido. Para tal, a BNCC se organiza estruturalmente da forma descrita a seguir.

Além das competências gerais para a educação básica, cada área de conhecimento possui competências específicas para serem desenvolvidas ao longo dos nove anos de duração do ensino fundamental. As referidas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas. As competências específicas do componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização, promovem a articulação horizontal entre as áreas e também a articulação vertical entre os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades que se relacionam. São diferentes objetos de conhecimentos que são entendidos como conteúdos, conceitos e processos, que são organizados em unidades temáticas, como no exemplo dado pelo documento.

Quadro 3 – Ciências 1º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Vida e Evolução	Corpo Humano	(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.

Fonte: BNCC (2017, p. 26).

Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico que se refere respectivamente a etapa de educação (Educação infantil ou Ensino fundamental), ao grupo por faixa etária, ao campo de experiência e, por fim, à posição da habilidade a ser atingida. Para melhor compreensão, recortou-se do documento a seção que trata dos códigos, representado no quadro a seguir.

Quadro 4 – Código Alfanumérico

EI	O primeiro par de letras indica a etapa de Educação Infantil
02	O primeiro par de números indica o grupo por faixa etária: 01 = Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) 02 = Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) 03 = Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
TS	O segundo par de letras indica o campo de experiências: EO = O eu, o outro e o nós CG = Corpo, e TS = Traços, sons, cores e formas EF = Escuta, fala, pensamento e imaginação ET = Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
01	O último par de números indica a posição da habilidade a numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária.
Segundo esse critério, o código EI02TS01 refere-se ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” para as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).	
Cumprir destacar que a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.	

Fonte: BNCC (2017, p. 26)

O uso de números em sequência é válido para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos. Da forma como a BNCC foi estruturada, o documento deixa de forma explícita sua intencionalidade quanto à sua aplicabilidade aos testes objetivos nas avaliações de larga escala, indicando o retorno da lógica taylorista de produção (ou o *neotaylorismo*)⁹⁸, sendo possível afirmar que se tratam de testes que convertem o conhecimento num dado quantitativo e visam criar uma “maquinaria da avaliação”. Ao passo que uma das justificativas para a base comum curricular era

⁹⁸ Modelo de produção baseado nos princípios de produção em massa e adaptado à nova era de automatização de processos produtivos. Entendidas como um conjunto de saber e saber-fazer, quando incorporado aos processos de escolarização, diante do uso massivo das novas tecnologias, da gestão de resultados e responsabilização docente, assume a perspectiva gerencial de “qualidade”, na qual os alunos obtêm boas notas nas avaliações externas, dentro de matrizes rígidas e ancoradas nas disciplinas consideradas essenciais, português e matemática.

acabar com a influência direta ao currículo de escolas públicas quanto ao uso de material didático e programas adotados por Estados e Municípios advindos de empresários do ramo educacional que vinham determinando o currículo escolar diante da publicização dos resultados da Prova Brasil, acabando por estabelecer um ranqueamento entre as escolas ao estilo Common Core. Entretanto, percebe-se que com o adensamento da lógica do terceiro setor no decorrer do processo de elaboração das versões, esta justificativa só não se sustentou, mas modificou-se como sendo a própria necessidade de padronização curricular.

Freitas (2017, s./p.) diz que a BNCC “tem a finalidade de promover tanto o controle da aprendizagem dos estudantes, como dos professores e da própria escola”, complementando ainda que a

[...] os objetivos são planejados para fazer tal rastreamento de desempenho de professores, alunos e escolas.[...] Com esta codificação não há um só objetivo da BNCC que não possa ser avaliado e rastreado em escala nacional por avaliações censitárias como a Prova Brasil. Isso inclui habilidades socioemocionais (Ibid., s./p.).

A divulgação pública dos resultados das escolas as expõem de maneiras que podem causar interferências perversas em suas autoavaliações de gestão, além de instaurar uma lógica igualmente danosa de premiação/punição. A frequência e constância de testes objetivos institui uma cultura da testagem perigosa por produzir reducionismo dos processos educativos e pedagógicos.

Existe ainda, diante desta lógica de avaliações amparadas pela padronização garantida pela BNCC, a possibilidade de acirramento e promoção da competitividade e a ideia de culpa por resultados não satisfatórios que recairão com mais força no professor, diante dos baixos índices alcançados, sem considerar a precariedade da estrutura física das escolas e os baixos salários que, em consequência, levam a uma sobrecarga de trabalho. A intencionalidade da atual base consiste em padronizar para cobrar da escola.

A escola, perdendo sua autonomia e engessada aos conteúdos que cairão na prova, acabarão por adotar o que seria 60% de seus currículos, como uma cartilha da BNCC sob a ameaça de ser penalizada, pela cobrança dos alunos que consideram uma escola melhor que a outra devido a seus índices, pelos pais que escolhem as escolas pelo mesmo motivo e pelo sistema público que, ao ranquear a escola, está por dizer o nível dos docentes e do ensino ofertado em tal instituição. Tal afirmação é reforçada pelas próprias palavras da presidente do INEP, Maria Inês

Finí, em entrevista recente, quando fala sobre o direcionamento das testagens a nível local (escola) e nacional (avaliações em larga escala).

As provas do dia a dia ficariam focadas na aferição de habilidades, que são as aprendizagens essenciais esperadas para cada ano. As de larga escala, por sua vez, enfatizariam as competências – conjuntos de saberes mais globais que abarcam as habilidades. Se o conteúdo da Prova Brasil e da ANA mudam, o processo de aplicação continua o mesmo.[...]O professor vai enxergar que o que ele faz a cada aula prepara o aluno para o bom desempenho no Saeb. Os processos cotidianos facilitados pelo professor colaboram para desenvolver aqueles mais integrados e sintéticos que a avaliação em larga escala percebe (FINÍ entrevistada por RATIER, 2018, s./p.).

Cria-se, então, um cerco em torno da escola: exames nacionais, produção de material didático e sistemas de ensino, avaliações de professores, normas para formação de professores, e a lista prossegue. O intuito é padronizar para controlar, professor, materiais didáticos, planejamento e avaliações e financiamentos às diretrizes da BNCC. Nesse contexto, a diversidade sofre um processo de invisibilização e silenciamento, pois estarão dentro dos 40% não obrigatórios, que se sobrar tempo será trabalhado, já que não são o foco das avaliações.

Trata-se de um tecnicismo sustentado pela “teoria da responsabilização”, de característica meritocrática e gerencialista que propõe medições técnicas de aprendizagens, enfatizando um controle gerencial padronizado do quadro de funcionário da escola (realizado por meio de punições/recompensas), que se ampara na psicologia behaviorista (forte aliada das ciências econômicas e da informação), chamado por Freitas (2012) de “neotecnicismo”⁹⁹, estruturado nas categorias de responsabilização, meritocracia e privatização, como em alguns exemplos já a nível nacional, como no caso do estado de São Paulo¹⁰⁰, de bonificação à escolas e professores pelo bom desempenho frente as avaliações, pois amarram o aumento do IDEB à qualidade da educação.

A “qualidade total” na concepção neoliberal vem justificando estratégias condizentes com a lógica de mercado, constituindo-se em fator determinante para os

⁹⁹ Freitas conceitua como um processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados, retomando a racionalidade técnica dos anos 1970, pautado na lógica da eficiência e produtividade no setor educacional, incorporando nas políticas educacionais o discurso de qualidade pautado nos resultados visando a adequação do ensino-aprendizagem à sociedade contemporânea e suas demandas de mercado.

¹⁰⁰ Professores e servidores tem direito à gratificação porque suas unidades cumpriram ou ultrapassaram as metas de desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Mais informações: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/profissionais-da-educacao-recebem-bonus-de-ate-2-9-salarios/>>

rumos da educação. O interesse dos empresários nas questões educacionais tem, a princípio, duas intenções claras. Em curto prazo, o próprio mercado, pois vender educação é lucrativo, ainda mais neste contexto em que mecanismos internacionais se articulam em grandes projetos, como da BNCC, diante da produção de materiais didáticos direcionado a determinadas etapas da escolarização, bem como a conteúdos específicos direcionados à preparação para os próprios testes padronizados, em escala municipal, estadual ou nacionalmente estabelecidos. E a finalidade em longo prazo centra-se na formação de mão de obra e de consumidores.

Neste universo neotaylorista que capitaliza a educação, princípios legítimos de uma aprendizagem que possibilite a formação de sujeitos de si, antes de se pensar um atendimento a demandas de mercado, se perdem no esquecimento e reduzem o papel da educação escolar a um processo de adaptação passiva do aluno às demandas do mercado. Esse caminho acaba levando a um tipo de educação marcada pelo esvaziamento da subjetividade e dos valores humanos, pois conforme diz Garcia (1999, p. 41):

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar para se dar bem na prova e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias.

Uma política pública educacional hegemônica, como propõe a BNCC, não tem plenas condições de gerir universos de aspectos que se articulam de modos diferenciados em cada escola, tais como fatores particulares das realidades de cada sala de aula. Como bem compara Freitas (2017), as escolas públicas estão se transformando em atividades comerciais, baseadas em “franquias” (tipo McDonalds), através da terceirização de gestão, como propõem os reformadores empresariais da educação.

5.2 Fundamentos Pedagógicos

A BNCC se apresenta como um documento normativo que tem por objetivo definir o conjunto de aprendizagens, totalizando um percentual de 60% dos conteúdos mínimos relativos às etapas e modalidades da Educação Básica, cuja finalidade é alinhar políticas e ações do âmbito federal, estadual e municipal.

Este alinhamento, em consonância com as proposições dos organismos internacionais, vem modificando o foco das questões relacionadas ao ensino-aprendizagem. Estas mudanças podem ser percebidas com maior intensidade após o congresso da UNESCO em Jomtien, Tailândia, chamado de “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, em 1990. A adesão à este “pacto”, segundo Libanêo (2012), gerou políticas que introduziram na escola um conjunto de novas características, como conteúdos mínimos de aprendizagem preparados por “especialistas” e decididos pelos governantes (com maior ou menor participação social), que são entendidos como as “competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida)”.

Com isso, gerou-se a necessidade de uma “avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender”, e, também, a aprendizagem de atitudes e valores que são requeridos pela “nova cidadania”, com a “ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar”. Deste modo, sob a propaganda do caráter humanista desse novo modelo, surge uma instituição escolar “caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora” (LIBANÊO, 2012, p. 20-23).

Impulsionada por estas concepções e “com o intuito de centrar a educação escolar na aprendizagem de conteúdos considerados indispensáveis por meio da reforma curricular da educação básica” (CÓSSIO, 2018?), tudo tem se transformado: o ENEM como acesso ao ensino superior, a ampliação das avaliações em larga escala, o IDEB como referencial de qualidade na educação e a alteração dos currículos. Também está prevista a

alteração nos currículos dos cursos de formação de professores. Isso está notadamente em sintonia com a proposta de uma base nacional comum: haverá mais ênfase a aspectos da prática docente, sob a alegação reiterada de representantes do governo central, de algumas secretarias de educação e até mesmo de alguns professores, que entendem que os cursos de licenciaturas são demasiadamente teóricos (CÓSSIO, 2014, p. 1584).

Corroborando com as argumentações de Cossio (2014), percebe-se que o processo educacional têm sido centralizado no ensino-aprendizagem dentro de uma perspectiva em que o conhecimento é entendido somente como o trabalho cognitivo que cada sujeito poderá realizar independentemente de suas condições materiais,

sociais, culturais e/ou históricas, embasada pelas concepções de autogerenciamento, de autonomia, de livre escolha e de responsabilização individual. Portanto, ao se separar “a produção do conhecimento e da formação geral de outras variáveis que lhe dão sentido”, está se favorecendo “a noção de objetividade e universalidade e, portanto, contribui com a formação de pessoas adequadas ao modelo de sociedade em vigor” (CÓSSIO, 2014, p. 1584).

A BNCC, ao incorporar o conceito de competência, seu principal fundamento pedagógico, que consiste na mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, vai ao encontro de “uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBANÊO, 2012, p. 23).

Tal fundamentação já é conhecida no campo curricular brasileiro, dada sua similitude a dos PCN, produzidos na década de 1990 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que procurou subordinar os currículos escolares da educação básica a esse conceito, alinhando os saberes sistematizados aos preceitos neoliberais defendidos como imprescindíveis para a concepção de qualidade total, ideário da classe empresarial. Isso direciona a educação como formação escolar imediata e utilitária para o modelo de trabalhador necessário, em detrimento dos conhecimentos amplos para o desenvolvimento do sujeito real e potencial modificador das estruturas do capital.

Segundo Silva (2002, s./p.), o currículo atua como “instrumento de transformação e manutenção de poder”, sendo que “as concepções curriculares representam aspectos relacionados ao momento histórico a que estão vinculadas” e, portanto, percebe-se a consonância do projeto educativo de nação entre os dois períodos históricos, bem como suas concepções de educação, currículo e formação de sujeitos.

O princípio da competência explícito no documento enfatiza que desde as décadas finais do século XX e no decorrer do século XXI, tanto os Estados quanto os municípios são orientados para a elaboração de seus currículos baseando-se nas orientações dos organismos multilaterais, como a OCDE e a Unesco, que também adotam essa perspectiva nas avaliações internacionais, orientando as reformas curriculares.

Nos anos 1990, as críticas oriundas dos estudiosos do currículo e a pressão dos movimentos sociais e organizações sindicais, bem como as resistências dos

professores da educação básica em micro escala, dentro das escolas conseguiram que a reforma educacional tivesse caráter menos determinista. Embora vários movimentos, a maioria sendo de estudiosos e associações pertencentes ao estudo do campo curricular tenham se posicionado contrários a esta política como, por exemplo, a campanha¹⁰¹ *Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola*, promovido pela ANPED, neste momento de elaboração das versões e texto final do documento, percebe-se que o contexto de influência e as relações de poder que foram se acentuando com a mudança de governo acabou por fortalecer uma coligação de força em conjunto com o terceiro setor, que sobrepôs o pensamento neoliberal ao social, principalmente na versão final do documento.

Ao retomar o indicativo da pedagogia da competência, as decisões pedagógicas se organizam neste sentido e de suas respectivas habilidades, expressando o que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). Sendo assim, as explicitações das competências, por etapa de ensino e de ano letivo oferecem referências para o fortalecimento de ações que assegurem as **aprendizagens essenciais** definidas na BNCC.

Considerando que a determinação de tais aprendizagens essenciais foi permeada, como já explicitada anteriormente, por decisões muito mais políticas do que propriamente técnicas, visto que o texto final ignorou as contribuições referentes da produção científica brasileira da área da educação. Percebe-se que o caráter **essencial** destas têm como finalidade a formação de um sujeito peculiar, competente e habilidoso para tal modelo de sociedade contemporânea. Portanto, a seleção dos conteúdos curriculares ocorreu privilegiando alguns e silenciando tantos outros como recortes pontuais a serviço da concepção educacional específica impressa no documento, visto que ao elencar o que entra em determinado currículo escolar está em um movimento de exclusão de tantos outros conteúdos, sendo essa prática intencional e constituída de ideologia política.

No documento, competência é definida como

¹⁰¹ Para maiores detalhes acesse: <<http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>>

[...] 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, 2017, p. 8).

A concepção de competências e habilidades contida no texto da Base, conveniente a lógica contemporânea neoliberal, referencia o saber fazer, próprio do utilitarismo imediato da educação aplicado ao campo do trabalho, que busca formar sujeitos aptos as demandas do mercado, transformando a educação pública escolar em uma preparação exclusiva para a mão de obra. Tal entendimento vai de encontro com a formação integral do ser humano proposta pela Constituição de 1988, que se assenta em uma concepção de formação de sujeitos mais ampla quanto ao direito à educação conquistado pelo engajamento de estudiosos da perspectiva crítica da educação e, principalmente, por movimentos sociais que lutaram por uma educação pública, gratuita e de *qualidade social*, de formação emancipatória. Esse tipo de educação permitiria ao estudante das camadas populares não somente a formação profissionalizante, mas uma formação ampla e omnilateral que o possibilitasse compreender a realidade, atuar sobre ela e modificá-la diante de seus sonhos e necessidades, visto que os sujeitos necessitam da educação e do acúmulo de capital cultural (agentes históricos, apropriação e construção) e material (trabalho social e remunerado), considerando então a educação escolar como promotora do princípio educativo pelo trabalho e não, como explícito na base nacional, uma educação para o trabalho.

Considerar o que é mais ou menos importante ensinar e aprender, ou como elencado pela BNCC como essencial é também uma forma de, como Saviani (2000) ratifica, distinguir o fundamental do acessório que, dentro de um viés crítico, são sempre escolhas políticas. Dessa forma, os conteúdos transmitidos via educação escolar são tidos como clássico, mas nem por isso devem ser confundidos 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” (Ibid., p. 16).

Compreende-se que o trabalho é uma das importantes instâncias da educação escolarizada e que, quando pensado dentro da perspectiva da teoria crítica social, amplia a condição de emancipação do sujeito como princípio educativo, pois, segundo Arroyo (1998), possibilita o pensar

sobre como se forma o ser humano, como se produz o conhecimento, os valores, as identidades, como se dá o processo de individuação, de constituir-nos sujeitos sociais e culturais, livres e autônomos, e como constituir uma sociedade de indivíduos livres, em relações sociais regidas por princípios éticos, onde o trabalho, a técnica produtiva seja objetivo e ponto de referência para a liberdade pessoal e coletiva (Ibid., p. 143).

O que se contesta no documento é sua restrição a apenas esta característica de formação em detrimento ao conhecimento científico e cultural, a sua produção e as relações humanas. Embora no documento homologado o texto se comprometa com a formação integral, percebe-se a subordinação dos fundamentos pedagógicos a uma lógica mercantil e reducionista da educação, submete ao utilitarismo dos conteúdos, tornado supérflua a aquisição de conhecimentos mais elaborados para a classe trabalhadora.

Ao relegar o direito a educação, mais especificamente o direito a aprender, a uma lista de conteúdos entendidos como essenciais, sem o conhecimento complexo culturalmente produzido pela humanidade, reforça-se a segregação no ambiente escolar e, de forma homogênea, reproduz-se a divisão de classes dentro de um projeto societário, como se percebe nos exemplos a seguir, quando se trata dos movimentos sociais, tema fundamental para a compreensão do princípio democrático do país.

Diferentemente da segunda versão, o documento final reduz o estudo dos movimentos sociais a duas habilidades: uma no 8º ano na disciplina de geografia, unidade temática *Conexões e escalas, objetos de conhecimento Corporações e organismos internacionais e Brasil na ordem econômica mundial, habilidade (EF08GE10) - Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos;* e outra no 9º ano, disciplina de História, unidade temática *O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX, objeto de conhecimento Anarquismo e protagonismo feminino, habilidade (EF09HI09) - Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais* - e a um objeto de conhecimento, também no nono ano, na disciplina de história - *Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.*

Um documento que reduz e simplifica uma questão de tamanha relevância para a formação da sociedade democrática brasileira, como se pode esperar que a

educação consiga “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017, p. 8) e que dê conta de respeitar a “pluralidade e a diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (Ibid., p. 11).

Não considerar as contribuições dos movimentos sociais de forma sistemática dentro do conteúdo dito como essencial e as relegar à parte diversificada¹⁰² “como [...] essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (Ibid., p. 20) vai na contramão de uma educação capaz de oportunizar a apropriação de conhecimentos históricos imprescindíveis para a participação na vida social, tanto de valor objetivo, conquistas dos direitos sociais, quanto subjetivos, de constituição de ser humano, perspectivas contra hegemônicas de resistência e inserção social, ou seja, só reforçam a continuidade das estruturas de classe.

Uma BNCC que se propõe “promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (Ibid., p. 14) necessita observar de forma atenta a contribuição dos grupos sociais historicamente oprimidos e discriminados, tendo em vista que, segundo Arroyo (2013), um currículo na perspectiva crítica social

[...] tem de considerar os coletivos empobrecidos como sujeitos de direitos, direitos específicos à sua história. Se a negação de sua história, sua memória, sua identidade e seus saberes-valores coletivos faziam parte de uma relação política de subordinação dominação, o seu empobrecimento extremo massificado, na atualidade, perpetua essa relação política (Ibid., p. 117).

O Direito a educação, restrito a uma lista de *objetos de conhecimento*,

¹⁰² No caso do Estado do Rio Grande do Sul, a parte diversificada do currículo será pautada em oito temáticas obrigatórias por lei: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (a partir das Leis 8.842/1994 e 10.741/2003); Direitos da criança e do adolescente (Lei 8.069/1990); Educação para o trânsito (Lei 9.503/1997); Educação ambiental (Lei 9.795/1999, Parecer CNE/CP 14/2012 e Resolução CNE/CP 2/2012); Educação alimentar e nutricional (Lei 11.947/2009); Educação em direitos humanos (Decreto 7.037/2009, Parecer CNE/CP 8/2012 e Resolução CNE/CP 1/2012); Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP 3/2004 e Resolução CNE/CP 1/2004); Saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, educação digital, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB 11/2010 e Resolução CNE/CEB 7/2010). Além de questões não obrigatórias que podem ou não entrar, como as questões de gênero e diversidade sexual, de variações linguísticas, danças folclóricas, fauna e flora, história, artistas gaúchos, caso estas forem uma demanda do estado. Salienta-se que os temas tidos como diversificados não constituem-se em disciplina independente e não apresentam carga horária mínima (ROSA, entrevistada por BRUXEL, 2018).

terminologia aplicada no texto equivalente a *conteúdos*, produzida em meio a relações de poder, elencados intencionalmente por grupos específicos com interesses objetivos para a educação pública, acaba por retirar não somente conteúdos importantes para a formação do cidadão crítico, mas o próprio conceito democrático e pluralista da educação, desrespeitando os diversos arranjos curriculares e, principalmente, as peculiaridades dos grupos historicamente excluídos, bem como a diversidade social, econômica e cultural das e dos educandos. Diante de um documento que cita em seu texto várias passagens sobre vencer a **desigualdade** brasileira, reduzir e suprimir o caráter social de um debate sistemático da educação escolar como aprendizagem essencial é, no mínimo, uma contradição epistemológica-política que, segundo Freire e Shor (1992), é sempre intencional, pois não existe neutralidade na educação, já que todo discurso é revestido de concepções políticas sempre em favor ou contra algo ou alguém.

Ainda sobre a disparidade, o documento pontua que o Brasil se caracteriza por uma “acentuada diversidade cultural e profundas **desigualdades sociais**” (BRASIL, 2017, p. 15), e sinaliza que “os sistemas e redes de ensino devem construir currículos e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as **necessidades**, as **possibilidades** e os **interesses** dos/das estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (Ibid., p. 15).

Frente à assertiva quanto às profundas desigualdades sociais, cabe discorrer sobre dois aspectos relevantes: o primeiro é sobre a visão de que a educação escolar, na constituição de um currículo único, seja capaz de ser, por si só, um *instrumento propulsor para a promoção da igualdade social*; e o segundo é sobre as palavras em destaque: *necessidade, possibilidade e interesse dos/das estudantes*.

O discurso da equidade social que se dá através da BNCC se materializa nas palavras da publicidade do MEC, já mencionadas anteriormente, quando afirma que se a base da educação é a mesma tanto escolas públicas quanto particulares deverão ter o mesmo desenvolvimento, as mesmas chances, desconsiderando que as questões referentes a desigualdade social não nascem dentro das instituições escolares, mas as atravessam. A pobreza é um fato social que impacta a aprendizagem de maneira significativa, desde as questões de acesso, permanência, necessidades e aspirações dos sujeitos e, proclamar que a unificação de conteúdos diminuirá as desigualdades é depositar na educação/escola poderes que ela não

dispõe, e apostar numa visão ingênua de sociedade, despolitizando a discussão e a análise.

A disparidade da educação brasileira não se restringe a um currículo único para o território nacional, mas tem a ver com a própria desigualdade de renda, de condições sociais, de oportunidade e, sobretudo, a questão do financiamento da educação básica é um aspecto fundamental. Se a BNCC era uma das metas do PNE tão defendida pelos Reformadores da Educação como medida imprescindível para a diminuição das desigualdades, a questão do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) deveria também ter tido tamanho protagonismo, visto que ambas políticas foram pensadas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação para possibilitar condições dignas e necessárias para viabilizar o direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

Quanto a questão da adequação curricular das escolas, estas deverão elaborar suas propostas pedagógicas considerando as **necessidades**, **possibilidades** e **interesses** dos sujeitos. Embora pareça adequada frente as discussões de uma educação libertária, quando seguem a normativa do documento, orientado por competências e habilidades, tais terminologias se impregnam de um caráter utilitarista e pragmático da educação escolar, acabando por restringir o acesso das camadas populares aos saberes menos elaborados, como explicita Saviani (2012a, p. 5):

a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura.

Ao restringir às camadas populares uma escola esvaziada, reduzida a um currículo mínimo, com referência no que necessitam (formação básica e aligeirada para o mercado), dentro de suas possibilidades (escolas geralmente periféricas e com infraestrutura defasada) e dentro dos seus interesses (ganhos individuais, de impacto coletivo social restrito), a educação escolar dificilmente possibilitará a emancipação dos sujeitos, visto que os dominados não conseguem dominar aquilo que os dominantes possuem: o conhecimento elaborado.

Embora os conhecimentos prévios, desejos e aspirações dos sujeitos sejam relevantes como ponto de partida no processo educativo, o conhecimento

sistemático escolar não deve se limitar exclusivamente aos conhecimentos pertencentes às vivências destes, nem tão pouco os restringir ao seu espaço de pertencimento. Um currículo que respeita a realidade do sujeito, sua situação socioeconômica, peculiaridades culturais, físicas e afetivas, não se acaba em si mesmo, nem mesmo na manutenção das estruturas sociais em que este se encontra inserido, mas entende o conhecimento formal e elaborado, muitas vezes denominado erudito, como sendo imprescindível para as outras dimensões do desenvolvimento humano, ultrapassando o caráter de uso prático (saber fazer) e comportamental (saber ser).

A ideia acerca de um currículo estruturado dentro da teoria da pedagogia das competências, além de o tornar um instrumento técnico focalizado no saber fazer e ser, desconsidera o caráter do processo educativo quanto à construção do sujeito omnilateral, compactuando com o entendimento de uma concepção funcionalista da educação escolar. O funcionalismo educacional, teoricamente vinculado à regulação e objetividade da relação ensino aprendizagem, busca estruturalmente analisar, compreender e ordenar as interações sociais de forma racionalista e pragmática, procurando estabelecer uma condição hegemônica do processo pedagógico de ensino e aprendizagem, indo de encontro com a dialética necessária para uma educação integral emancipadora.

Com base na concepção de Durkheim (2003), a educação escolar se pauta em conceitos morais e valorativos que perpassam a sociedade, mas não necessariamente esses têm a premissa de serem questionados ou mesmo modificados. Com isso, o tratamento didático se limita a aplicabilidade do conhecimento escolar as ações do cotidiano, da vida prática, a resolver situações problemas de maneira imediata, a curto prazo, diante de uma demanda específica, sem necessariamente os questionar ou compreender sua essência, sua causa e consequência, reduzindo a educação a sua aplicação, do saber fazer diante de situações pontuais.

Na definição das competências almejadas pela BNCC, o texto da política estabelece uma listagem de **10 competências gerais** que o aluno deverá desenvolver durante sua inserção na Educação Básica e que, segundo o documento, garantem uma **formação humana integral** em prol de uma sociedade melhor. Tais competências podem ser facilmente separadas em dois blocos distintos: competências cognitivas, relacionadas ao saber fazer; e socioemocionais,

pertinentes ao saber ser.

Quadro 5 – Competências cognitivas e competências socioemocionais

Competências cognitivas	Competências socioemocionais
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.	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.
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.	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.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	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.
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.	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.
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.	10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Ao observar tais competências, percebe-se a diretriz pragmática e utilitarista de formação de sujeito dentro de um aporte no modelo cognitivista-comportamental, que busca adaptar a educação escolarizada ao mercado de trabalho. De acordo com Ramos (2001, p. 228),

a pedagogia das competências é adaptacionista em por intencionalidade a ordenação dos indivíduos para concordarem com as condições impostas pelo mercado de trabalho e a submeter-se às regras deste, tendo a educação como aliada na modelagem de trabalhadores que, ao mesmo tempo devem ser autônomos, resilientes e individualistas (destaque na construção e prioridades do indivíduo em detrimento da coletividade), exacerbando a meritocracia, conceitos em consonância com os documentos da OCDE.

A pedagogia da competência serve como um princípio educativo adaptativo ao capital quando a política curricular responde as demandas do mercado e unifica a educação escolar aos princípios de formação de mão de obra. Ramos (2006, p.75) explicita que “o fortalecimento da noção de competência é defendido como ponto de convergência dos projetos dos empresários e dos trabalhadores em termos de educação profissional”. Percebe-se a aplicabilidade deste fortalecimento com a convergência de ideais na educação básica, na materialização do texto da BNCC. É uma escolha vinculada a formação individual de adaptação à realidade e não necessariamente de atuação crítica como forma de intervir, modificando-a.

Denota-se que as primeiras **cinco competências** buscam estabelecer estratégias de ensino aprendizagem ligadas as **estruturas cognitivas** relacionadas aos conteúdos programáticos, visto que os verbos utilizados em sua formulação se constituem nos campos Conceitual (compreender) ou Procedimental (utilizar, criar, fruir, exercitar). Tais competências são relacionadas ao conhecimento do mundo físico, social, cultural e digital, relativos a abordagem própria das ciências (investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade) e na resolução de problemas, além da apropriação das diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e o uso das diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos. Ressalta-se ainda a competência ligada diretamente a formação do chamado sujeito digital, de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação.

De acordo com o documento, o Ensino Fundamental é organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens (compreendida pelos componentes curriculares da Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso. Cada um destes componentes possuem competências específicas que promovem uma articulação horizontal entre as áreas e a articulação vertical, entendida como progressão entre os Anos Iniciais e Finais. Em uma breve análise comparativa, observa-se o peso direcionado a cada área e componente, como no caso da ênfase dada ao componente curricular Língua Portuguesa, que em conjunto com a área da matemática chega a totalizar 45% dos objetos de conhecimento (conteúdos) em relação as outras áreas e componente curriculares.

Percebe-se que estes, embora em seu aspecto geral como o texto propõe, já dão indícios quanto ao posicionamento político do grupo que se sobrepôs na

redação final do texto, enfatizando o saber fazer (procedimentos) sobre o saber elaborado (conceitual), reforçando a lógica mercantil de educação, para fortalecer a ordem da sociedade capitalista contemporânea e formação de mão de obra que necessariamente deve ter habilidades na fluência da leitura, escrita, cálculos, língua estrangeira e tecnologia, ajustando, assim, o currículo escolar ao processo de globalização e mudanças no mundo do trabalho, em nome da produtividade e desenvolvimento do país. Ressalta-se que o foco dado em tais disciplinas é ainda mais diretiva frente a proposição da elaboração da base curricular do ensino médio entregue ao CNE no dia 3 de abril de 2018, onde serão obrigatórios os componentes curriculares português e matemática¹⁰³.

No que tange a Educação Infantil na BNCC, a organização se dá em cinco campos de experiência que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38). Todavia, a questão apresentada anteriormente referente ao foco no domínio da leitura e escrita pode ser percebida também nesta etapa de ensino quando analisada a mudança de concepção de educação infantil ocorrida da segunda para a versão final do documento, com a mudança da nomenclatura e concepção do campo de experiências *Traços, sons, cores e imagens*, que na versão final passa a se chamar *Traços, sons, cores e formas*, abarcando não somente o conceito, mas o conteúdo matemático propriamente dito. E, após longo embate teórico quanto a mudança de nomenclatura do campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, que passaria a se chamar apenas de *Oralidade e escrita*, como forma de evidenciar o princípio da alfabetização já aos quatro anos, como se percebe no estudo comparativo realizado pelo MEC em parceria com a UNDIME e CONSED, prevaleceu a nomenclatura mais ampla sobre o campo das linguagens. Quando analisado os objetivos, percebe-se claramente a predominância da linguagem escrita no texto final.

¹⁰³ As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/gastos-com-publicidade/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>>

Quadro 6 – Campos de Experiências

Traços, sons, cores e imagens	A versão final também preserva a proposta de cinco campos de experiências nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. O campo de experiências Traços, sons, cores e imagens passa a se chamar Traços, sons, cores e formas , abrangendo também experiências ligadas aos conhecimentos matemáticos e o campo Escuta, fala, pensamento e imaginação passa a se chamar Oralidade e escrita como forma de pôr em evidência a importância de que as crianças vivenciem experiências ligadas à língua oral e à língua escrita na Educação Infantil. A ênfase nessas experiências tem por objetivo preparar as crianças para a transição para o Ensino Fundamental.	O eu, o outro e o nós
		Corpo, gestos e movimentos
		Traços, sons, cores e formas
		Oralidade e escrita
Escuta, fala, pensamento e imaginação		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: http://cnebncc.mec.gov.br/docs/BNCC_Estudo_Comparativo.pdf

Quanto a redação final dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento é notório o afunilamento referente às questões técnicas da alfabetização e numeramento, evidenciando a possibilidade de tornar as aprendizagens nesta etapa mais mensuráveis quanto ao que se aprendeu, visto o caráter mais técnico destes objetivos. Cabe salientar que tal estrutura vai ao encontro do atual pensamento curricular em vigência que, assim como já trabalhado na categoria anterior, tem como finalidade a avaliação em larga escala que até então a educação infantil não era partícipe. Com a inclusão da Etapa da Educação Infantil na Base, segundo Maria Inês, em palestra proferida durante o fórum de gestores Bett Educar¹⁰⁴, implica em sua inserção no Saeb recebendo a nomenclatura de Avaliação Nacional de Educação Infantil (ANEI), devido a necessidade de se estabelecer padrões de qualidade em escalas de proficiência dentro das estabelecidas matrizes de competência da BNCC referentes a esta etapa escolar.

Ao passo que a escrita é uma das linguagens que permeiam a educação infantil, visto que a criança desde seu nascimento está mergulhada em uma sociedade letrada, a apropriação deve estar associada as outras maneiras de se expressar, ganhando sentido e significado relevante para sua aquisição. A questão é o texto da base trazer para a educação infantil a fragmentação pertencente ao enquadramento disciplinar, alfabetização (língua portuguesa) e o numeramento (matemática), descaracterizando o conceito de campos de experiências não conteudistas. Visto que a educação infantil, como as demais etapas da educação

¹⁰⁴ A Bett Educar é um Fórum de Gestores da educação da América Latina, que apresenta inovações para o setor educacional, desde conteúdo pedagógico, experiências tecnológicas, até macrotendências para a educação de hoje e do futuro. Mais informações, acessar: <https://www.bettbrasileduc.com.br/>.

básica, tem suas peculiaridades, a de maior relevância é o direito das crianças pequenas de viver a infância em sua plenitude. Quanto à educação escolar, a integração dos verbos educar e cuidar devem ser indissociáveis com o direito ao brincar, sendo estes amparados pela Lei nº 13.257 de 2016, que delibera sobre as políticas públicas para a primeira infância. Em seu artigo 5º:

Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o **brincar** e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (BRASIL, 2016, s/p.).

A educação infantil como etapa da educação escolar, talvez seja a única com estrutura (espaço, tempos, saberes e avaliação) flexível o bastante para possibilitar a formação do sujeito frente à multiplicidade das linguagens (oralidade, música, dança, artes visuais, linguagens corporal, audiovisual, digital, cartográfica, entre outras). Atravessadas ainda pelo Direito de Lei do Brincar, ganha um caráter reducionista frente ao protagonismo disciplinar do documento, pois diante desta redução conceitual a interpretação do texto da Base pode tomar para si um caminho epistemológico já utilizado principalmente por instituições privadas de ensino que focalizam seu trabalho pedagógico na alfabetização de crianças desde muito cedo.

Quando aplicada a lógica do ensino privado na escola pública, diante das desigualdades sociais constatadas pelo próprio documento, este movimento restringe a formação integral destas crianças, visto que para muitos alunos da classe popular a escola é a única fonte de contato e de aprendizagem das outras formas de linguagem, ao passo que crianças de classe média/alta convivem com este capital cultural proporcionado também pela educação não escolarizada, advinda de seu meio social e familiar.

Segundo o documento, a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental requer avaliar as aprendizagens adquiridas na etapa anterior (Ed. Infantil) para a adaptação na etapa posterior (Ensino Fundamental), sendo a avaliação, através de diversas estratégias, um mecanismo para a compreensão do ponto de partida no primeiro ano do ensino fundamental para saber como o aluno vivenciou na etapa anterior:

Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em

cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 51).

Ao contrário do que os defensores da antecipação da alfabetização para até o segundo ano do ensino fundamental e a visão da educação infantil como etapa preparatória, este se caracteriza como um movimento muito mais de exclusão das possibilidades de aprendizagem significativa da aquisição da leitura e escrita do que facilitadora desta. Percebe-se a consonância do texto da BNCC com a pedagogia tradicional e seus métodos de aprendizagem restritos a memorização das associações som-grafia, sem necessariamente serem significativos, bem como a educação infantil como sendo um período preparatório para a alfabetização no ensino fundamental, devendo desenvolver habilidades perceptuais e motoras através do treino de habilidades específicas.

As cinco competências gerais finais ligadas as estruturas socioemocionais evidenciam o tipo de sujeito que o documento pretende formar, competente nos domínios intrapessoal (relacionado ao campo das emoções e comportamento) e o interpessoal (considerando as habilidades de interação e adaptação com o ambiente). Percebe-se tal princípio através dos verbos utilizados na composição textual do documento, relacionados a objetivos Atitudinais, que referenciam o saber ser, “Valorizar, Conhecer-se, Apreciar-se, Cuidar e Exercitar” e que compactuam com um caráter de formação comportamental explícito. Tais competências entram no cerne da BNCC em consonância com a natureza disciplinar, reguladora e normativa, passível de ser mensurada aos moldes de uma educação gerencialista de fundamentação neoliberal.

As competências socioemocionais, de **entender** as relações próprias do mundo do trabalho, de “fazer **escolhas alinhadas** ao exercício da cidadania e ao **seu projeto de vida**” (BRASIL, 2017, p.9), de ser um “**consumidor** responsável”, com postura ética em relação “ao **cuidado** de si mesmo, dos outros e do planeta”, **exercitando** a “**empatia**, o diálogo”, **frente ao conflito** de forma “colaborativa”, sendo **autônomo, responsável, flexível, solidário, determinado e resiliente**, tornarão o sujeito um cidadão do século XXI, sendo protagonista de sua própria aprendizagem, empoderando-se de saberes úteis e de aplicabilidade imediata, tornando-se eficiente e produtivo frente as demandas da sociedade contemporânea, adaptando-se à normatização do mercado neoliberal e reduzindo a educação

escolarizada a um caráter funcionalista de formação unilateral de sujeitos.

Ramos (2006) alerta para os problemas centrais das teorias comportamentalista que configuram as habilidades socioemocionais, pois

Reduzem os comportamentos humanos as suas aparências observáveis; reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjas aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade (RAMOS, 2006, p. 227).

O texto da lei, ao desassociar as habilidades socioemocionais das cognitivas, tipifica a fragmentação de sua proposta para a educação e reforça a posição presente nas teorias acrílicas, que por muito tempo na história da educação trabalharam com a aprendizagem racional e emocional em esferas distintas, mentes *versus* corpos, sem levar em conta que são dois movimentos inerentes ao ser humano e, portanto, indissociáveis enquanto processos sociais diante de uma formação humana emancipatória.

Considerando o exposto na categoria anterior quanto à avaliação, a separação de tais conceitos em habilidades específicas tem a intencionalidade de medir, de forma sistemática, o tipo de sujeito que está se formando, não somente seus conhecimentos específicos, mas também seu comportamento frente ao mundo globalizado.

Neste aspecto, a base traz, diante do suposto compromisso com a educação integral, requisitos imprescindíveis segundo sua visão de educação para formação de sujeitos contemporâneos e, portanto, as questões centrais do processo educativo para os desafios para essa nova sociedade que, diante um

novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações (p. 14).

Amparado por aspectos estritamente socioemocionais está a sexta competência geral, que traz a proposição de construir **projetos de vida** das e dos educandos e torna explícita suas intencionalidades e fundamentação ideológica quanto ao tipo de sujeito que pretende formar e para qual projeto societário esta educação está direcionada. A premissa dessa construção se encontra no texto da base na Área de Ensino Religioso, no 9º ano, dentro da unidade temática *Crenças*

religiosas e filosofias de vida e tem como objeto de conhecimento *Princípios e valores éticos*, amparando a habilidade (EF09ER08) que consiste em **Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos**.

Considerando o debate presente até aqui sobre a Área de Ensino Religioso, percebe-se claramente sua função dentro da educação escolar enquanto elemento de coesão harmônica social e uma suposta hegemonia de atitudes ensinadas dentro das escolas para a aplicação na vida em sociedade, reforçando o papel das instituições escolares como Aparelho ideológico do Estado, denominado por Althusser (1985) como fonte importante da reprodução das relações sociais.

Tais apontamentos denotam a confluência entre o texto da política e a perspectiva empresarial, quando pretende direcionar os projetos de vida das futuras gerações pautadas em habilidades subjetivas, que reduzem as próprias relações dos sujeitos com o meio em que vivem, suas situações socioeconômicas e culturais. Ao padronizar determinados comportamentos estão dando caráter valorativo e mensurável para um perfil homogêneo de ser humano, desconsiderando as diversidades sociais, os contextos locais, as experiências e vivências dos sujeitos enquanto coletivo (comunidade, família e escola) e as características individuais (de personalidade, interesses e aspirações), tudo isso vinculado a lógica de uma educação restrita à formação de mão de obra capaz de adequar-se a crise estrutural do sistema capitalista.

Para compor este projeto de vida homogêneo para as gerações futuras, a competência 6 é complementada pelas demais que vão, ao passo de uma lógica educacional neoliberal e utilitarista, compondo o perfil da e do estudante, onde estes devem, ao final da educação básica, ter: “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” (habilidade 7); “cuidar de sua saúde física e emocional” (habilidade 8); possuir “empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” (habilidade 9); e agir “com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (habilidade 10) (p.9-10).

A necessidade de uma educação voltada para os cuidados físicos dos sujeitos não é novidade, visto que esta temática já se faz presente em várias normativas, inclusive nos PCN, que a abordam como um de seus temas transversais para uma

formação de hábitos e atitudes pertencentes ao dia-a-dia da escola. Todavia, a perspectiva emocional sobre a temática e seu protagonismo como uma das habilidades essenciais de aprendizagem explícita, para além da característica da saúde como direito social fundamental e da lógica da formação individual de sujeitos eficientes na manutenção de seus corpos como força produtiva de trabalho, partindo do pressuposto de que independente das condições em que estejam inseridos, seja no ambiente familiar, na escola, no trabalho ou em termos mais gerais na sociedade, é sua responsabilidade pessoal, de posse do conhecimento escolar obtido, a manutenção de suas condições produtivas.

Outra terminologia impressa no documento convergente com esta lógica mercantil de educação é a resiliência que, além de competência geral, aparece em outros momentos do texto como habilidades a serem desenvolvidas nas áreas das Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Resiliência, segundo sua etimologia, tem origem no latim, sendo formada pelo prefixo *re-* e pelo verbo *salire*, que significa “saltar”, sendo o prefixo *re-* o responsável pelo sentido de “novamente”, ou seja, resiliere quer dizer “saltar de novo” ou mesmo “saltar de volta”¹⁰⁵.

A palavra Resiliência é aplicada e recontextualizada em diversas áreas de conhecimento, sendo para este trabalho considerado seus sentidos referentes à psicologia (diante do caráter comportamental de sua aplicabilidade enquanto competência) e administrativa (enquanto sua lógica de formação de sujeito como fonte produtiva). Quanto a seu sentido dentro da área da psicologia, o conceito da palavra refere-se a

[...] capacidade que alguém tem de lidar com os percalços da vida.[...] após um trauma ou algum momento crítico e conturbado, voltar a ser o que era antes que isso acontecesse[...] sem ceder às pressões, sem abalar seu psicológico. É a resiliência que determina o quão bem um indivíduo consegue se sair ao trabalhar sob pressão (MEUS DICIONÁRIOS, s./d., s./p.).

Na perspectiva da administração, a palavra é utilizada dentro dos “processos de gestão”, devido a necessidade de sua aplicabilidade psicológica diante da capacidade do empregado de “tomar medidas que minimizam os problemas que surgem no contexto laboral”, além de formar profissionais que se comportem de forma equilibrada, apresentando assim aspectos positivos quanto a sua saúde emocional.

¹⁰⁵ Fonte: <<https://www.meusdicionarios.com.br/resiliencia>>

Ratificando que ambas perspectivas são também determinações contidas nos documentos orientadores da OCDE para os países em desenvolvimento organizarem suas políticas e, em especial, suas políticas curriculares, a fim de promover a formação de sujeitos capacitados dentro da lógica gerencial de eficiência, eficácia e resilientes ao se adaptar diante das adversidades e instabilidades do capitalismo.

Considerando que a maior parte das e dos/das estudantes das etapas da educação básica, Educação Infantil e Ensino Fundamental contemplados neste documento encontram-se matriculados em escolas públicas municipais e estaduais e que, em sua maioria são provenientes das camadas populares, pontua-se que a padronização das competências de caráter atitudinais da BNCC atingirá um percentual elevado de crianças em vulnerabilidade social.

Ao adotar a dimensão de competências socioemocionais no ensino das camadas populares, pautada na resiliência como parte da formação de projetos de vida individuais que resultarão na consolidação de um projeto de nação, desassociada das dimensões sociais, acaba por causar a debilidade do caráter crítico da educação. Pois tira o potencial transformador da educação, ao não propiciar ao estudante a possibilidade de construir o senso crítico quanto as estruturas causadoras de desigualdades econômicas e sociais, mas sim a serem resilientes, adaptando as condições impostas pelo mercado, usando da criatividade para contornar problemas referentes a precarização do trabalho e dos direitos aos serviços públicos. A resiliência, para além de conservar as estruturas de classe dominante *versus* dominada, bem como sua hierarquia nos contextos sociais, econômicos e culturais, atua também como redutora de conflitos, ao mesmo tempo em que produz o conformismo social.

Corroborando com esta ideia Freitas (2017, s./p.) afirma que,

A atual base sai bem a gosto de liberais e conservadores. Por um lado, teremos as habilidades socioemocionais “ensinando” os estudantes, em especial aos filhos dos trabalhadores, que a vida não se resolve no rigor da luta pelos direitos sociais plenos, mas sim com “empreendedorismo, empatia e cordialidade”, ou seja, formarão cordeiros bem adaptados ao sistema social vigente. Para completar, o ensino religioso tornará tais cordeiros em “cordeiros do rebanho de deus”. Tudo isso, regado a português e matemática.

Portanto, o fundamento pedagógico da BNCC, a pedagogia da competência, ao elencar como competências essenciais conceitos cognitivos e socioemocionais,

baseado nas orientações da OCDE, para além de uma padronização técnica curricular, de conteúdos mínimos, é uma forma de controle social, visto seu caráter ideológico mercantil que busca o sucesso escolar, passível de ser mensurado quantitativamente através de avaliações externas, em detrimento do sucesso educativo, que só se pode avaliar dentro dos princípios de emancipação dos sujeitos, tendo esses assegurados o pleno exercício de seus direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, como discorre o preâmbulo da CF de 1988, conhecida como constituição cidadã.

5.3 Concepção de Educação, Currículo e Formação de Sujeitos

O percurso trilhado até o texto final da política da BNCC, como já mencionado anteriormente, foi permeado por diversas influências, seja dos organismos internacionais, dos agentes políticos e da sociedade civil formuladores da política. Ressalta-se o impacto do momento político nacional compreendido entre 2015 e 2017, considerando as três trocas de ministros da educação neste breve espaço de tempo, tendo em vista os arranjos estabelecidos entre os partidos políticos.

A indicação de Mendonça Filho para ocupar a posição de Ministro da Educação e, posteriormente, a ocupação do cargo de Secretaria Executiva do Ministério por Maria Helena Guimarães de Castro¹⁰⁶, bem como Maria Inês Fini¹⁰⁷ frente ao INEP, teve por objetivo retomar as reformas educacionais da chamada Era FHC e trouxeram de volta não somente agentes que fizeram parte do processo de elaboração dos PCN, mas também reforçaram a lógica empresarial de Educação que vai ao encontro dos interesses dos Reformadores Empresariais.

Como Silva (2007) aponta, o currículo é produto de uma seleção ampla de conhecimentos e saberes que o constituem, não seguindo um único modelo dadas as multiplicidades de aspectos que o formam. Conceber o currículo apenas como uma lista de conteúdos é descaracterizar a sua capacidade formadora de identidades. Ao mesmo tempo, o currículo é um campo de disputas e tensionamentos, no qual forças opostas tendem a entrar em conflito.

¹⁰⁶ Maria Helena Guimarães de Castro foi presidente do INEP entre 1995 e 2002.

¹⁰⁷ Maria Inês Fini era diretora de avaliação para a certificação de competências, entre 1996 e 2002.

Sendo assim, percebe-se que tais agentes, ao longo do processo de elaboração das versões preliminares e do texto final, incidiram tanto diretamente (ao elaborar o texto - legisladores, parlamentares, acadêmicos, especialistas, entes públicos MEC, CNE, CONSED e UNDIME), quanto indiretamente (por mecanismos de pressão social - atores privados, entre eles instituições, fundações e grupos empresariais, citando em especial o Movimento pela Base, composto em grande parte pelos mesmos agentes que compõem o TPE).

Tal contexto de influência, enfatizando a dimensão política de elaboração dos documentos preliminares e final da BNCC, expõe as implicações ideológicas dentro de uma perspectiva de correlação de forças entre pensamentos divergentes sobre as concepções de educação, currículo e qualidade da educação.

Ao comparar, mesmo com brevidade, as versões preliminares com o documento final, percebe-se que, embora a estrutura do documento e seus fundamentos tenham permanecido em grande parte, a lógica de uma padronização mais intensa e regulada, bem como a concepção de currículo como lista de objetivos conteudistas e comportamentais e o conceito de educação restrito a aprendizagem escolar foi se acentuando, principalmente do texto da segunda versão para o texto final da política, podendo-se perceber tais adensamentos nas próprias terminologias aplicadas na redação.

A primeira versão do texto, elenca a BNCC como a possibilidade de “**Sinalizar** percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos/das estudantes ao longo da educação Básica, [...] capazes de garantir, aos sujeitos da educação básica, **como parte** de seu direito à educação” (BRASIL, 2015, p.7), enfatizando que a Base

é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/ a deve ter acesso para que seus Direitos a Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras **embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele** (Ibid., p 15).

O termo **Sinalizar** denota certa flexibilidade frente aos possíveis caminhos adotados na implementação da política. Uma política curricular a nível nacional, diante de uma diversidade social, econômica e cultural como no caso brasileiro, embora tenha como princípio homogeneizador, deve ter um grau de flexibilidade para a recontextualização local de tal matriz, possibilitando às esferas estaduais e municipais elaborar seus currículos levando em consideração as peculiaridades da

comunidade escolar nos seus Projetos Políticos Pedagógicos em micro escala. Sendo assim, nesta versão, a Base não se denomina como um currículo em si, mas sim fundamentos comuns nacionais a todos os currículos.

Referente à formação de sujeitos, o texto da primeira versão aponta a Educação Básica (escolar) como apenas **parte** do Direito à Educação. Este direito jurídico consolidado pela CF de 1988, em seu artigo 6º, não deve ser restringido apenas ao direito de aprender, mas sim considerado como um direito humano, ou seja, assegurando sua formação em caráter mais amplo. Embora esta versão já traga a estrutura e os fundamentos pedagógicos pautados na pedagogia da competência, categorias já elencadas anteriormente, percebe-se que quando comparada ao texto final sua concepção teórica explícita de educação, currículo e formação de sujeitos se configurava mais ampla.

Em sua segunda versão, a BNCC já se propõe como “uma referencia nacional para a formulação de currículos, constitui-se como *unidade na diversidade* [...]” (BRASIL, 2016, p. 28). Quanto à concepção de educação, assim como a versão anterior, esta a reafirma como

direito que abarca as intencionalidades do processo educacional, em direção a garantia de acesso, pelos estudantes e pelas estudantes, as condições para seu exercício de cidadania sendo que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresentados pelos componentes curriculares que integram a BNCC, referem-se a essas intencionalidades educacionais (Ibid., p. 24).

Nesta perspectiva, a educação é concebida como um direito humano, individual e coletivo, que forma para o exercício de outros direitos e capacita ao pleno exercício da cidadania, concretizando-se “nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam” (Ibid., p. 26). A segunda versão traz como um de seus subtítulos O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONQUISTA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO, explicitando a importância destes para as conquistas referentes aos direitos sociais, destacando o direito a educação de classes populares, considerando as diferenças entre os sujeitos que fazem parte da sociedade, assegurando lugar a sua expressão e modo de ser e estar no mundo. Para tanto, a segunda versão da base elenca, assim como as novas DCN, as modalidades de ensino da EJA, Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola,

Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos, recorrendo sobre elas como **parte comum do currículo nacional**. Dessa forma, considera as narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple a diversidade humana, social, cultural e econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações.

Já no texto aprovado, os Movimentos Sociais aparecem em três momentos, sendo dois destes como habilidades a serem desenvolvidas, no 8º ano em Geografia (EF08GE10) e no 9º ano em História (EF09HI09), e uma como objeto de conhecimento, na unidade temática no 9º ano, O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX, ao referir-se especificamente as conquistas afro-brasileiras como superação das discriminações. Nesse sentido, o texto aprovado acaba por minorar os significativos avanços que as Leis nº 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 trazem, ao tornar obrigatório o Ensino de História e Culturas Africanas, Afro-brasileira e Indígenas. Sabe-se que mesmo com a promulgação de ambas as legislações, não se pode desconsiderar os obstáculos e desafios que se tem enfrentado no processo de implementação no cotidiano escolar. Nessa esteira, entende-se que o texto da BNCC está na contramão do que apontam essas legislações, pois esses temas e conteúdos devem ser abordados de forma curricular integrada em todos os anos e etapas que compõem a Educação Básica.

Analisa-se que a BNCC se estrutura num sentido regulativo e pouco colaborativo, mesmo que o documento determine a existência de um pacto interfederativo para sua implementação. Percebe-se que as adequações e adaptações não possibilitam uma organização curricular que respeite e abarque a diversidade. Desse modo, a pouca mobilidade curricular (40% da parte diversificada) provoca a reprodução mecânica e acrítica dos conteúdos, diminuindo o âmbito de discussão e deliberação de possibilidades para uma escola inclusiva que abarque as diversidades nacionais.

Ademais, quando a BNCC delega aos estados e municípios a adaptação da parte diversificada – que a priori parece um aspecto positivo, pois dá a impressão de liberdade e escolha democrática – os aspectos fundamentais para garantir as modalidades de ensino como a Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, EJA e Educação do Campo, podem ou não serem contemplados, o que dependerá inclusive das práticas e escolhas dos planos de governo, acarretando na desconsideração das orientações das DCN e demais

documentos normativos.

Embora a primeira e segunda versão não modifique substancialmente a estrutura do documento, ambas se aproximam mais de um documento orientador para os currículos locais do que o texto final da lei, que apresenta-se de maneira impositiva quando trata do caráter da Base como uma “Referência nacional **obrigatória** para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017, p. 5), sendo essa “o **ponto ao qual se quer chegar** em cada etapa da Educação Básica, enquanto os **currículos traçam o caminho** até lá” (Ibid., p. 5), aplicando uma visão reducionista de currículo enquanto metodologia, asseverando ainda que a

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (Ibid., p. 16).

A palavra **obrigatória** traz o caráter impositivo da base diante de todo e qualquer currículo, independente das especificidades regionais de cada localidade. Ao considerar a base com fim em si mesmo, o caráter reducionista de currículo aponta para uma visão fragmentada¹⁰⁸ e descontextualizada de educação. Conceituar o currículo unicamente como um caminho limita o direito à educação a apenas o direito de aprendizagem de uma listagem específica de objetivos conteudinais e afetivos, restringindo o caráter social do Direito à Educação, desconsiderando a complexidade da vida e o caráter crítico da educação como tomada de consciência do indivíduo dentro da formação escolar. Nesse sentido, Paulo Freire (1982) afirma que o currículo escolar deve contribuir para construção da identidade das e dos/das estudantes na medida em que reforça a individualidade e o contexto social de sua inserção. Desse modo, o currículo significativo precisa estar embasado no ensino de determinados assuntos, bem como estimular o desenvolvimento das potencialidades e criticidades de educandas e educandos.

Diante dessa conjuntura, observa-se um processo de planificação dos conteúdos desvinculado da ideia de currículo crítico. Assim, a base do que ensinar e aprender está pautada nos processos avaliativos externos que simbolizam uma

¹⁰⁸ A questão da fragmentação ainda é mais acentuada com a proposição da ferramenta de download da BNCC, em formato editável encontrada no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>, possibilitando aos gestores a oportunidade de leituras, diálogos e construções parciais quanto aos níveis de ensino, fazendo ainda recortes dentro destes por ano.

instrumento de análise da qualidade da Educação. Em outras palavras, as avaliações em larga escala determinam as formas como se deve ensinar e aquilo que é pertinente aprender. Isso gera a anulação dos espaços escolares enquanto lócus diversificados e constitutivos de uma gama de embates e enfrentamentos. Geralmente as avaliações em larga escala estão associadas às estratégias neoliberais de transformar a Educação em reprodutora de força de trabalho.

É pertinente explicitar que as concepções de Educação neoliberais, embora trabalhem com competências socioemocionais e cognitivas, desconsideram que este é um contínuo processo que envolve uma série de valores e construções individuais e coletivas de caráter intrínseco, indissociável e contextuais e apresentam tais conceitos de forma isolada como apresentado em categoria anterior. Consideram a educação como mercadoria e, nessa esteira, Freire (2004) sinaliza que a Educação bancária é aquela que apenas reproduz acriticamente aquilo que é “passado”, isto é, não há construção por meio da curiosidade que mediada pode transformar-se em consciência epistemológica. Embora a Educação necessite dos procedimentos de aprendizagem, não é toda a Aprendizagem que pode ser entendida como Educação.

Quando o texto da política traz o subtítulo *Sobre educação e o compromisso com a educação integral*, explicita seu conceito de educação e de construção de sujeito que almeja com tal reforma curricular. Resgata dos PCN os pilares do *que aprender, para que aprender e como ensinar*, considerando estes pilares como questões centrais do processo educativo para a formação de sujeito que precisa adaptar-se a este “novo cenário mundial” e que deve

reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, **resiliente, produtivo e responsável** [...]. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser **proativo** para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2017, p. 14 - grifo nosso).

Percebe-se que ao enumerar as qualidades que o sujeito deve ter frente à visão de educação utilitarista, tecnicista e em conformidade com as questões de mercado, a BNCC toma para si um caráter racional e reducionista de educação,

visto que não considera o ser humano e nem o compromisso do direito a educação como tomada de consciência do indivíduo, mas sim o considera segundo sua utilidade para determinada finalidade. Sendo assim, a educação escolar adota uma visão de currículo utilitarista e tecnicista, que sobrepõe a formação para o mercado à formação do próprio ser humano, acabando por desumanizá-lo ao percebê-lo apenas como uma força de trabalho produtiva e que deve adaptar-se ao mundo, sem a necessidade de emancipação para o compreendê-lo criticamente e agir sobre ele diante de suas necessidades, desejos e aspirações.

As concepções tecnicistas na educação estão inseridas na pedagogia liberal que tem determinado aos espaços escolares o papel de preparar as/os estudantes para o exercício de papéis sociais, tendo como alicerce suas competências e habilidades através do processo de assimilação de determinados costumes, tradições, comportamentos e normas de sua cultura. Constitui-se de um sistema através do qual o comportamento é modelado por intermédio de métodos e técnicas específicas.

De acordo com Luckesi (2003), a perspectiva tecnicista na educação tem como objetivo formar indivíduos que sejam eficientes no sentido de desempenhar funções no mercado de trabalho e delegar à escola o papel de disseminar o modelo de produção capitalista, bem como produzir nas e nos estudantes um processo de internalização das estruturas desse sistema, tornando-os sujeitos aptos para inserirem-se profissionalmente nessa lógica. Além disso, Luckesi (2003) pontua que as práticas pedagógicas amparadas nas ideias tecnicistas transformam as professoras e os professores em transmissores de conteúdos e as/os estudantes de assimiladores.

Na visão de Saviani (1999), o tecnicismo concebe a educação enquanto um subsistema fundamental para manter o equilíbrio do sistema social no qual está inserido. Assim, através da pedagogia tecnicista, a educação passou a ser planejada de maneira que minimizasse possíveis interferências que provocassem a sua ineficiência. Nesse sentido, passou a ser prioridade operacionalizar e mecanizar o processo. A educação passou a ter como eixo central a organização racional dos meios no qual estudantes e professores passaram a ser sujeitos secundários no processo. Percebe-se, então, uma concentração na prática do conhecimento acrítico que valoriza o treinamento, a repetição e a assimilação de conteúdos. A dita neutralidade científica - herança do pensamento positivista (de suposta neutralidade,

objetividade, ordenação e tecnocracia) - se faz presente, pois nada se questiona e problematiza, procurando a padronização escolar com o objetivo de moldar corpos e mentes para uma força de trabalho educada e produtiva.

Diante do documento da base, esses fundamentos foram se confirmando ao longo do estudo do texto, embora de maneira implícita, pois a BNCC no texto promulgado não traz em sua fundamentação pedagógica uma definição clara sobre o que entende por educação e quais seus alicerces teóricos epistemológicos, somente metodológicos (competências e habilidades). Confirmou-se, também, o resgate do tecnicismo, já conhecido no campo curricular brasileiro, visto sua aplicação na educação durante o período ditatorial, entre as décadas de 1960 e 1980, com resquícios até hoje nas práticas escolares. Saviani (1983) definiu o tecnicismo como:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.” é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão (Ibid., s./p.).

Se neste período as bases para a educação tecnicista se fundamentavam na nacionalidade, tendo essa perspectiva, diante do processo de globalização, se reconfigura adentrando um novo alicerce, o da qualidade total, que traz consigo os elementos da eficácia, eficiência, rigor nas avaliações dos processos e responsabilização dos sujeitos. Assim sendo, segundo Freitas (2011), configura-se o controle – sobre diretores, professores e alunos – via avaliação de standards internacionais de desempenho, além da responsabilização e das técnicas de pagamento por meritocracia que combinadas com a privatização são elementos que, implementados, supostamente garantiriam qualidade na oferta da educação (FREITAS, 2011).

Ao se tratar desse tipo específico de qualidade, Saviani (2008), ratifica que a educação virou mercadoria e que os clientes das escolas são as empresas. Os alunos a mercê deste processo formativo se tornam produtos consumíveis e para tal as escolas desconsideram os projetos pedagógicos e focam em processos administrativos em nome “[...] de alta qualidade, lança-se mão do método da qualidade total, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações [...]” (Ibid., p. 440). O neotecnicismo, então, é um propulsor para a reconfiguração curricular e do próprio

sistema escolar na perspectiva gerencial.

A hegemonia de tal concepção de educação, controladora de indivíduos e projetos de vida, serve apenas como mecanismo de produção em massa de mão de obra acrítica subordinada aos interesses econômicos das forças internas e externas do mercado. A padronização da BNCC, de caráter limitada enquanto concepção educacional, renega as origens históricas e sociais dos problemas da população e negligencia o caráter social emancipador da educação escolar, embora com o preceito da racionalização e eficiência do sistema educativo em busca da qualidade na educação. Saviani (2008), ao considerar o movimento de retomada desta concepção educacional, salienta o tipo de qualidade esperada e promovida por tal princípio, explicitando que

[...] no âmbito das empresas a qualidade total está relacionada a dois aspectos: satisfação total do cliente e, no caso dos trabalhadores, à importância de “vestir a camisa da empresa” visando ao atingimento da eficiência e produtividade desta. Transposto para as escolas, o conceito de qualidade total manifesta-se na tendência a considerar os profissionais da educação como prestadores de serviço, os estudantes (e seus responsáveis) como clientes e a educação como produto (Ibid., p. 440).

Essa concepção instrumental e utilitarista (dentro dos princípios de saber ser e fazer) e disciplinar (visto a estrutura de competências e habilidades a serem trabalhadas de forma sequencial e especificada dentro dos anos de escolaridade), bem como a brevidade de conteúdos tidos como da tradição (exemplo dos movimentos sociais, que possuem o caráter crítico da educação), revela não somente um currículo empobrecido, fragmentado e desarticulado com os contextos e diversidades, mas também a concepção de educação da BNCC como tecnocrática em consonância com os mecanismos internacionais e empresariado, que busca a formação de sujeitos acríticos, resilientes e alinhados ao capitalismo do século XXI. Em outras palavras, uma educação na perspectiva burguesa, classista, mantenedora da exclusão e segregação das camadas populares e que vem de encontro com as necessidades da formação das classes trabalhadoras, pois retira da educação escolarizada seu caráter emancipador de sujeitos através da transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, da tradição, constitutivos do patrimônio universal do ser humano, além de ferir a gestão democrática da escola, através da padronização obrigatória e avaliativa, que desconsidera as construções curriculares locais, seus sujeitos e vivências, necessidades e sonhos, desconsiderando o trajeto percorrido desde o período de democratização do país

dentro do campo da educação enquanto direito humano.

Considerações Finais

Ao formar-se o dirigente, é fundamental a premissa: pretende-se que existam sempre governados e governantes, ou pretende-se criar as condições em que a necessidade dessa divisão desapareça.
GRAMSCI

Este estudo teve como propósito analisar o texto da BNCC, política oficial obrigatória que hegemoniza 60% de todos os conteúdos curriculares da educação infantil e ensino fundamental, abrangendo todas as escolas no território nacional. Procurou-se identificar os atores envolvidos em cada etapa das três versões e do texto final da lei. Buscou-se também contextualizar o momento político nacional e internacional que atravessaram a elaboração destas referidas versões.

Percebendo o quanto podem ser impactantes as políticas curriculares na formação do cidadão dentro de diferentes perspectivas de nação estabelecidas em parte pelos governos, o problema deste trabalho se configurou da seguinte forma: *Quais as concepções de educação e de currículo permeiam a atual política curricular, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e quais seus possíveis efeitos na formação dos/das estudantes?* O objetivo central desta pesquisa consistiu em analisar o currículo nacional, traduzido pela BNCC, como instrumento de política educacional, buscando compreender seus nexos, sentidos e efeitos na formação dos/das estudantes.

A pesquisa apresentou abordagem qualitativa, na perspectiva crítica, visto que buscou pensar os contextos sociopolíticos e culturais que envolvem o campo curricular, compreender as relações, convergências e divergências dos pensamentos que produzem e são produzidos no decorrer da história, diante da correlação de forças nas esferas política, econômica e cultural que transformam e agregam ideários ao sistema educacional brasileiro. Teve por base uma metodologia bibliográfica e documental, com finalidade de revisar conceitos de autores

contemporâneos acerca das diferentes concepções de currículo, conceitos de políticas públicas, educacionais e curriculares.

Traçou, ainda, um panorama histórico dos principais documentos legais referentes à regulamentação destas, entre eles as DCN e os PCN – documentos políticos que antecederam a construção da BNCC. Também foi analisado o processo de elaboração do currículo nacional, construindo uma linha temporal com os principais fatos e atores das três versões preliminares e do texto final da lei, considerando as conjecturas do processo de construção da BNCC diante do cenário nacional e internacional que permeiam as políticas públicas educacionais.

Utilizou-se, entre outras fontes bibliográficas, a pesquisa digital de documentos disponibilizados pelo MEC, buscando compreender os diversos contextos em que a BNCC foi elaborada, utilizando-se da abordagem do "ciclo de políticas" de Stephen Ball e colaboradores (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994) e, para a análise crítica do texto da política, a Análise de Conteúdo (AC) de Laurence Bardin (2011) para interpretar, com base nos dados desta pesquisa, que tipo de educação, currículo e de sujeito a política educacional curricular pretende formar. A análise realizada no texto final da política teve o intuito de compreender qual concepção de educação, currículo e formação de sujeitos essa reestruturação curricular se propõe.

Os estudos acerca das concepções e teorias do currículo tiveram significativa relevância para esta análise, tendo em vista que termos como currículo, grade curricular, atividades curriculares ou programas que compõem a rotina da escola e dos trabalhadores em educação, bem como qualidade da e na educação não podem ser dissociados de seus significados e efeitos.

Para além dos conceitos de currículo que foram explorados neste estudo, é importante ressaltar as tensões que surgem entre o currículo enquanto um programa que vem “de fora”, a partir de uma demanda sociocultural específica de um momento histórico; e professores e gestores que se veem coagidos a cumpri-lo e, diante do afunilamento quanto as questões técnicas, sejam burocráticas ou avaliativas, cada vez menos autônomos e protagonistas do seu trabalho. Ou seja, o currículo como instrumento padronizador de aprendizagem que já vinha sendo visto por muitas instituições escolares como forma de imposição acrítica, tem este caráter exacerbadamente acentuado com a construção de políticas educacionais e diretrizes relativas a sua elaboração, em especial a BNCC, imbuídas de uma série de ideologias, intencionalidades, valores, ideias, e posicionamentos que incidem

diretamente no contexto da escola.

As diretrizes políticas exercem influência sobre os contextos educacionais locais, embora se saiba que não há linearidade e formas homogêneas de materialidade. Da mesma forma, o ordenamento legal gera impactos na organização e funcionamento dos sistemas, regulando e sistematizando os diferentes níveis e modalidades de oferta educacional, visando, sobretudo, garantir que o preceito constitucional do direito à educação seja acessível a todos.

Entretanto, é preciso problematizar o conceito de educação presente nas atuais diretrizes e orientações político-normativas, considerando que os governos nacionais vem estabelecendo relações cada vez mais próximas com organismos internacionais, organizações da sociedade civil com ou sem fins lucrativos, empresas, empreendedores individuais, entre outros, tornando o Estado permeável a influências oriundas de lógicas alheias a interesses públicos.

As reformas educacionais foram sendo direcionadas, desta forma, por acordos internacionais, o que implica afirmar que os objetivos e metas a serem atingidos na educação está atravessado por norteadores neoliberais nacionais e internacionais. Tais acordos suscitam parcerias e financiamentos com vistas a realizar políticas públicas dentro deste formato, visando dar conta da lógica de mercado, marcada por uma sociedade neoliberal globalizada.

O percurso trilhado até o texto final da política BNCC, como demonstrado em seus meandros, foi permeado por muitas influências. Vale ressaltar o impacto do momento político nacional compreendido entre 2015 e 2017, em especial a transição do governo da presidenta Dilma para o governo Temer e as mudanças nas pastas ministeriais.

Abordou-se o processo de utilização das políticas de avaliação e de responsabilização (accountability) implementadas nos EUA e, no Brasil, na materialização do texto final da BNCC pelos reformadores empresariais para introdução de suas concepções de mercado nas (micro e macro) políticas (nas escolas, governos municipais, estaduais e federal). Esta temática tem sua relevância na medida em que se percebe o interesse do empresariado na elaboração da BNCC. Esta articulação é preocupante, tendo em vista que contribui com a permeabilidade do Estado às concepções gerencialistas destes reformadores e da abertura que se faz à práticas de mercado.

Este movimento teve início, em grande parte, devido à busca, por meio da

educação escolarizada, de mão de obra específica para um mercado “moderno e tecnológico”, com um discurso “humanizado”, por meio do voluntariado, do filantropismo, do direito à aprendizagem e da participação ativa de novos atores, tais como os que constituíram o Movimento Todos pela Educação e, posteriormente, o Movimento pela Base. Todavia, a defesa deste “direito de aprender”, amplamente difundido e defendido por ambos movimentos, cumpre várias funções ao empresariado. Este processo acaba por constituir uma potente interferência na formação escolar, traduzida em formação do trabalhador, aumentando o poder de grupos específicos de interesse sobre a escola e eclipsando os problemas originários das desigualdades sociais, na medida em que deposita na escola e na educação a redenção para os problemas produzidos fora dela.

Ressaltou-se que os “reformadores da educação” acabam por isolar o direito de aprender de outros direitos, tendo em vista que o princípio capitalista se baseia na meritocracia. A lógica, portanto, se restringe a garantir a educação escolar, circunscrita a alguns conhecimentos entendidos como essenciais, vinculando-os a noção de mérito, ou seja, obtém sucesso quem for suficientemente capaz ou esforçado.

Assim, testemunha-se, através da BNCC, a consolidação do tecnicismo educacional, alicerçado na tese da “responsabilização”, de característica meritocrática, que propõe medições de aprendizagens, enfatizando um controle gerencial e padronizado (realizado por meio de punições/recompensas), que se ampara na psicologia behaviorista (forte aliada das ciências econômicas e da informação): o “neotecnicismo” de Freitas (2012).

Ressaltou-se, ainda, que o interesse dos empresários nas questões educacionais visa, a curto prazo, o promissor mercado editorial, de material didático, de formação de professores e de consultorias. A longo prazo, visa a formação acrítica de mão de obra para o trabalho. Trata-se de um política de modelo neotaylorista, reduzindo o papel da educação escolar um processo de adaptação passiva do aluno às demandas do mercado.

A concepção de competências e habilidades contidas no texto da BNCC é adequado ao utilitarismo aplicado ao campo do trabalho, enfatizando o “saber fazer”. Tal entendimento vai de encontro com a formação integral do ser humano, proposta pela Constituição de 1988 que se assenta em uma concepção de formação de sujeitos mais ampla, na perspectiva crítica, emancipatória e de qualidade social.

Constatou-se que no processo de formulação da BNCC, em que pese tenha ocorrido um movimento de consulta por meio digital, notadamente para atender a proposta de colaboração entre os entes da federação, houve de forma mais intensa a participação de grupos e sujeitos identificados com os princípios anunciados anteriormente como neotecnicistas, os nomeados por Freitas como os “Reformadores da Educação”, situados neste campo os empresários, representantes de instituições privadas com ou sem fins lucrativos (ONGs, OS), intelectuais orgânicos (NEVES, 2010), políticos, representantes do governo, entre outros.

A BNCC delega aos estados e municípios a adaptação da parte diversificada – o que pode parecer um aspecto interessante e positivo, pois implicaria em alguma autonomia, liberdade e escolha democrática- os aspectos fundamentais para garantir modalidades de ensino como Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, EJA e Educação do Campo podem ou não serem contemplados, o que dependerá inclusive das práticas e escolhas dos planos de governo, acarretando em possível descon sideração das Orientações das DCN e demais documentos normativos.

Ao considerar a base com fim em si mesma, o caráter reducionista de currículo aponta para uma visão fragmentada e descontextualizada de educação. Conceituar o currículo como o único caminho reduz o direito à educação a aprendizagem de conteúdos cognitivos e afetivos, restringindo o caráter social da educação, além de descon siderar a complexidade da vida e o caráter crítico da educação.

O que se denuncia no documento é a concepção restrita de formação em detrimento ao conhecimento científico e cultural, as relações humanas e a produção da pessoa nos diferentes ambientes sociais. Embora no documento homologado o texto se comprometa com a formação integral, percebe-se a subordinação dos fundamentos pedagógicos à lógica mercantil e reducionista da educação, subordinada ao utilitarismo dos conteúdos propostos pelos formuladores da política.

Ao definir que o direito à educação, mais especificamente o direito a aprender, se expressam por meio de listas de conteúdos essenciais em cada etapa de escolarização, na tentativa de homogeneizar a formação escolar, sem enfatizar o conhecimento complexo culturalmente produzido pela humanidade, as diferenças entre as escolas e os sujeitos serão reiteradas, na medida em que as escolas públicas ficarão sujeitas ao que está previsto no currículo comum e as escolas

privadas, embora também precisem fazer adequações em seus currículos, gozam de maior autonomia, podendo explorar outras possibilidades, e certamente o farão, até mesmo para manterem-se atrativas para os “clientes”, reproduzindo a divisão de classes, dentro de um projeto societário excludente e desigual.

Com a realização do presente estudo, ao analisar as concepções de educação, currículo e formação de sujeitos na perspectiva do documento BNCC se pode constatar que a política curricular como se apresenta, na forma de unificação curricular, representa um retrocesso para a educação enquanto direito constitucional e enquanto aprendizagem escolar, visto que desconsidera as diversidades existentes no território nacional e as adversidades dentro dos contextos locais e individuais. A educação é vista como mercadoria, passível de ser vendida diante das necessidades e possibilidades da clientela, o currículo é conteudista, distribuído em disciplinas de caráter tecnicista, aos moldes do que se espera receber enquanto resultado final, ou seja, o sujeito como produto, a serviço do capital.

Diante disso, considera-se importante tornar visíveis os arranjos, os acordos, os grupos de interesse, as influências e as formas como operam os formuladores de políticas, de maneira que professores e gestores possam, no contexto da prática, produzir análises e debates que resultem em propostas curriculares críticas, resistentes à adesão imposta e adequadas aos diferentes contextos. Fica como contribuição ao professorado o legado de Paulo Freire, necessário de ser lembrado nestes difíceis tempos. A práxis freiriana, esta reflexão e ação dos homens sobre o mundo para promover nele a mudança, tendo a razão da consciência oprimida como componente fundamental desse processo, e seu diálogo com a consciência de classe de Marx, tem uma forte potência de revitalização dos princípios mais fundamentais da educação.

Afinal, Freire lembra que o conhecimento não se limita a sua mera transmissão porque são as dúvidas, as inquietações, as curiosidades da vida que se apresentam no cotidiano de cada sujeito que movem e conduzem este sujeito aos caminhos do aprendizado. Aprender, portanto, é verbo, não é objeto. Todavia, em uma proposta de currículo alienante e acrítica se deve ter em mente que, corroborando com Couto (2011, p. 84), “[...] um dos problemas do nosso tempo é que perdemos a capacidade de fazermos as perguntas que são importantes. A escola nos ensinou apenas a dar respostas, a vida nos aconselha a que fiquemos quietos e calados”. Assim, o rompimento com o pensamento único, com o

silenciamento, se constitui em um importante movimento de resistência frente a carga de imposições que pretendem imobilizar, sujeitar e conformar.

Referências

AFONSO, A. J. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Porto: Porto Editora, 1999a.

APPLE, M. **Poder, significado e identidade**. Ensaios de estudos educacionais e críticos. Porto: Porto Editora, 1999b.

APPLE, M. **Escolas democráticas**. Porto: Porto Editora, 2000.

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

ARROYO, Miguel González. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

AZEVEDO, S. de. Políticas Públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JUNIOR, O. A. *et al.* **Políticas públicas e gestão local: programas interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 38-44.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>> Acesso em: 11 jun. 2018.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BALL, S. J. **Educação Global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BERMAN, M. **All That Is Solid Melts into Air: The Experience of Modernity**. New York: Simon and Schuster, 1982.

BERNESTEIN, B. On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In: YOUNG, M. F. (Ed.). **Knowledge an Control**. New Directions for the Sociology of Education. London: Open University Set Book, 1971. p.47-69.

BOBBITT, J. F. **O Currículo**. Lisboa: Didáctica Editora, 2004.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BOTEGA, L. R. A Conferência de Jomtien e a Educação para Todos no Brasil dos anos 1990. **Educação online**, 2005. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&catid=4:educacao&Itemid=15>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America**. New York: Basic Books, 1976.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Brasília: D.O.U., 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Revogada pela Lei nº 9.394 de 1996, exceto os artigos 6º a 9º). Brasília: D.O.U., 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971.** Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Brasília: D.O.U., 1971. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Portaria nº 489, de 18 de março de 1993.** Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: D.O.U., 1993. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/projetos/pee/m_gra/pt489.php>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: D.O.U., 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Documento Básico – ENEM.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Resolução nº 7 de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 30 abr. 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 8.035 de 2010**. Brasília: D.O.U., 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>> Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece. **MEC**, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://forumaja.org.br/sites/forumaja.org.br/files/diretrizes_curriculares_nacionais_diversidade_inclusao_2013.pdf>. Acesso em: 31 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. **Pátria educadora**: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2015. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/patriaeducadora/documento-sae.pdf>> Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 592 de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: D.O.U., 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília: MED; UNDIME; CONSED, 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>> Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: construção e perspectivas. Série Obras em Parceria, n.8. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara; Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. Disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/PDF2_Livro%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 30 de abr. 2017.

BRASIL. **Projeto de lei nº 4.486, de 2016**. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação - PNE, visando que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, mediante proposta do Poder Executivo, seja aprovada pelo Congresso Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1487993> Acesso em: 28 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília: D.O.U., 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm> Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília: MED; UNDIME; CONSED, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: D.O.U., 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MED; UNDIME; CONSED, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 29 mai. 2018.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Coleção EDVCERE, v.19. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BRUXEL, M. Governo do RS quer incluir conteúdos sobre o Estado nas aulas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Gaúcha ZH**, 31/01/2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2018/01/governo-do-rs-quer-incluir-conteudos-sobre-o-estado-nas-aulas-de-educacao-infantil-e-ensino->

fundamental-cjd3g3qun05v701kea6unhd64.html> Acesso em: 28 mai. 2018.

BUCCI, M. P. D. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

CARA, D. Campanha nacional pelo direito à educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2012. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/70.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/b27wf/pdf/cardoso-9788599662663.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CARSPECKEN, P. F. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CÁSSIO, F. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**, 02/12/2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>> Acesso em: 28 mai. 2018.

CASTRO, C. M. “Escola é empresa?”. **O Estado de São Paulo**, Sessão Opinião, 28/09/2011. Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,escola-e-empresa-imp-,778472>>. Acesso em 12 jul. 2017.

CHRISPINO, A. Binóculo ou luneta: os conceitos de política pública e ideologia e seus impactos na educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, n. 21-1/21-2, p. 61-90, jan./dez. 2005.

ClAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CONSED; UNDIME. Posicionamento conjunto de CONSED e UNDIME sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. **UNDIME**, 2016. Disponível em: <https://undime.org.br/uploads/documentos/phpDDzoA3_57daa106e011d.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CÓSSIO, M. F. Avaliação em larga escala e as novas formas de regulação da educação nacional. In: III CONAVE – CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais...** Bauru, São Paulo, 2014.

CÓSSIO, M. F.; RODRIGUEZ, R. de C.; LEITE, M. L. Políticas Educacionais: entre a autoria e o controle. In: IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ETAPA E REDE, REDESTRADO, 2012. **Anais...** Santiago do Chile, Chile, 2012.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570 -1590, out/dez, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 01 de agosto de 2018.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?: e outras intervenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Disponível em: <http://files.ler0.webnode.pt/200000051-0543c0643c/E%20Se%20Obama%20Fosse%20Africano_%20-%20Mia%20Couto.pdf>. Acesso em 18 mar. 2017.

DAFT, R. L. **Administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/agosto 2004.

DERRIDA, J. **Escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

DEWEY, J. **A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo**. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

D'HAINAUT, L. **Educação: dos fins aos objectivos**. Coimbra: Almedina, 1980.

DIEBOLT, C. Education, système et régulation. In: JOURNEES D'ETUDES LA REGULATION DU SYSTEME EDUCATIF, Fondation Nationale des Sciences

Politiques, 2001, Paris. Disponível em: <www.u-bourgogne.fr/IREDU> Acesso em: 18 mai. 2018.

DOLL, R. C. **Curriculum Improvement** – decision making and process. Boston: Allyn and Bacon, 1995.

DURKHEIM, E. **Ética e sociologia da moral**. São Paulo: Landy, 2003.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **Uma pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ª ed. Campinas-SP: Alínea, 2012.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em: 11 jun. 2018.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Sobre Educação**: diálogos (Paulo Freire e Sérgio Guimarães). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século. In: GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, Campinas, fev. 2011.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FREITAS, L. C. BNCC: como os objetivos serão rastreados. **Avaliação Educacional**, 07/04/2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-como-os-objetivos-serao-rastreados/>> Acesso em: 28 mai. 2018.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Anais...** Florianópolis/SC, 2013. p. 1-18. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2017.

GARCIA, R. L. A Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 29-49.

GASPAR, M. I.; ROLDÃO, M. C. **Elementos do Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 253-264.

GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIDDENS, A. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (Org), **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 85-103.

GOODSON, I. F. **O currículo em mudança**. Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1984.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HAYEK, F. A. V. **O caminho da servidão**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HORTON, M.; FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Tradução de Vera Lúcia M. Josceline. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

IANNI, O. **A Sociedade Global**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

INSTITUTO HERBERT LEVY. **Ensino fundamental e competitividade empresarial**: uma proposta para ação do governo. São Paulo: IHL, 1996.

KEMMIS, S. **El curriculum**: mas allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, 1988.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE GRAND, J. Quasi-markets and social policy. **The Economic Journal**, London, v. 101, p. 1256-1267, 1991.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M. O CNE e as novas propostas para a formação de professores: uma visão de dentro. In: CARNEIRO DA SILVA, W. (Org.). **Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real.** Niterói: UFF, 1998. p. 35-48.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos Para Educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 11 jun. 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em: 11 jun. 2018.

MARINHO, José Roberto. Educação, ciência e tecnologia: a inteligência a serviço do desenvolvimento social. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (orgs.). **Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os empresários.** Brasília: Unesco Brasil, 2004. p. 143-157.

MAROY, C. Regulação dos sistemas educativos. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/166.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

MARTINS, Erica Moreira. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

McNEELY, Connie L. Prescribing National Education Policies: The Role of International Organizations. **Comparative Education Review**, v. 39, n. 4, p. 483-507,

1995.

MEUS DICIONÁRIOS. Resiliência. **Meus Dicionários**, [sem data de publicação]. Disponível em: <<https://www.meusdicionarios.com.br/resiliencia>> Acesso em: 11 jun. 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Territórios Contestados** - O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais. São Paulo: Editora Vozes, 1995.

MORGADO, J. C. Globalização, Ensino Superior e Currículo. In: PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Globalização e (des)igualdades**: desafios contemporâneos. Porto: Porto Editora, 2007. p. 61-72.

NEVES, L. M. W. (Org.). **Direita para o Capital e Esquerda para o Social**. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

OLIVEIRA, R. T. C. A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL. **Anais...** Campinas, 1997. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../trab077.rtf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e regulação no contexto Latino-Americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, v. 15, n. 28, p. 45-62, 2009. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v15n28/v15n28a04.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: PUC, 2010. p. 93-99. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo a política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337,

abr./jun. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e prática**. Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares**. Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

PACHECO, J. A. **Whole, bright, deep with understanding**. Life Story and Politics of Curriculum Studies. In-between William Pinar and Ivor Goodson. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2009.

PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**. Vol.4. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p.11-24.

PERONI, V. M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

PINAR, W. **Curriculum Studies: The Reconceptualization**. New York: Educator's International Press, 1975.

PINAR, W. **Understanding curriculum**. New York: Peter Lang, 1995.

PINAR, W. **O que é a teoria do Currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.

PONTES, L. A. F. **Medidas de eficácia escolar no contexto das políticas brasileiras de responsabilização educacional**: o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb, em Minas Gerais. 2015. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2016/01/Luis-Ant%C3%B4nio-Fajardo-Pontes.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RATIER, R. BNCC permite diferenciar avaliações da Prova Brasil, diz presidente do Inep. Entrevista concedida por Maria Inês Fini. **Revista Nova Escola**, 07/03/2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/10141/bncc-permite-diferenciar-avaliacoes-da-prova-brasil-diz-presidente-do-inep>> Acesso em: 28 mai. 2018.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de Mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, A. C. **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Texto Editora, 1990.

ROLDÃO, M. C. **Diferenciação curricular revisitada**. Porto: Porto Editora, 2003.

ROSA, L. R. J. **O processo decisório em instituições de ensino infantil, fundamental e médio, vinculadas à associações religiosas**. 2008. 67f. Monografia (Especialização em Magistério Superior, na Modalidade Mercado de Trabalho) - Curso de Pós-Graduação Especialização MBA em Gestão Empresarial, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008.. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000037/00003792.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo, uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno, J. **Educar e conviver na cultura global**. As exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTANA, A. O.; TUTTMAN, M. T.; AGUIAR, M. A. S. Declarações de Voto. In: Processo nº 23001.000201/2014-14. **ANPAE**, 2014. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/8-Documentos/Pedido-de-vista-BNCC.pdf>> Acesso em: 29 mai. 2018.

SANTOS, B. S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v.54, p.197-215, 1999.

SANTOS, B. S. O disparate informal. **Diário de Notícias**, Abr. 2002. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ces.uc.pt/index.php?col=opinioao&id=1713#.WW6Bj9Qrly7>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 119-136, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento, Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2012. Disponível em:
<<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>> Acesso em: 29 mai. 2018.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em:
<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>> Acesso em: 10 dez. 2016.

SCHWAB, J. The practical: a language for curriculum. **School Review**, v. 78, p. 1-23, 1969.

SHIROMA, E. O. *et al.* Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. **Teorias do Currículo**. Uma introdução. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, S. G. O projeto educacional da Terceira Via: um convite ao trabalho voluntário e solidário. In: CÓSSIO, M. F.; RODRIGUEZ, R. C. (Orgs.). **Novos modos de regulação das políticas educacionais no contexto da Terceira Via**. Pelotas: Ed. UFPel, 2014. p. 109-128.

SIMIELLI, L. E. R. **Coalizões em educação no Brasil**: a pluralização da sociedade civil na luta pela melhoria da educação pública. 2008. 223f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2424>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

SIMIELLI, L. E. R. Coalizões em educação no Brasil: relação com o governo e influência sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 3, p. 567-586, Jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122013000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Jul. 2017.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1998.

TANNER, D.; TANNER, L. **Curriculum Development theory into practice**. New York: Macmillan Publishing Co. Inc., 1980.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica preliminar**: metodologia para obtenção das metas finais e parciais. São Paulo: Movimento Todos pela Educação, 2007.

TPE - TODOS PELA EDUCAÇÃO 2006-2009. São Paulo: Movimento Todos pela Educação, 2009. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/a39c49dd-b993-43e1-a501-cbdeb660463c.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

VARELA, B. L. **Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde** – Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde. 2011. 527f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2011. Disponível em: <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/1644/2/TESE%20de%20Bartolomeu%20Varela_Outubro.2011_final.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

VARELA, B. L. **O Currículo e o Desenvolvimento Curricular**: Concepções, Práxis e Tendências. Cabo Verde: Edições UNICV, 2013.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição (1985 – 1995)**. Brasília: Plano, 2000.

WORLD BANK. Achieving world-class education in Brazil: the next agenda. **World Bank**, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1293020543041/FReport_Achieving_World_Class_Education_Brazil_Dec2010.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016

YOUNG, M. F. D. **O currículo do futuro**: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado. São Paulo: Papirus, 2002.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZITKOSKI, J. J. Educação de qualidade: que qualidade queremos? In: _____. **Qualidade em educação**: um debate necessário. Passo Fundo: Universidade Educação Básica, 1997.