



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

VANESSA MARIA COSTA BEZERRA SILVA

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017): A HEGEMONIA DO
CAPITAL NO CAMPO DA HOMOGENEIZAÇÃO DOS PADRÕES DE
APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MACEIÓ - AL

2024

VANESSA MARIA COSTA BEZERRA SILVA

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017): A HEGEMONIA DO
CAPITAL NO CAMPO DA HOMOGENEIZAÇÃO DOS PADRÕES DE
APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese de Doutorado apresentada à banca de defesa, homologada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, vinculado à Universidade Federal de Alagoas.

Linha de Pesquisa: História e Política da Educação.

Grupo de Pesquisa: Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE).

Orientadora: Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes.

MACEIÓ - AL

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586b Silva, Vanessa Maria Costa Bezerra.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) : a hegemonia do capital no campo da homogeneização dos padrões de aprendizagem no ensino fundamental / Vanessa Maria Costa Bezerra Silva. – 2024.

124 f. : il.

Orientadora: Elione Maria Nogueira Diógenes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 105-109.

Anexos: f. 110-124.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Currículo. 3. Avaliação externa. 4. Responsabilização. I. Título.

CDU: 37.014(81)

“A Deus, fonte de vida e esperança em meus dias”.

“A Antonella, minha amada filha! Desde o momento em que estava em meu ventre, mostrou o quão forte somos em meio aos desafios deste mundo”.

AGRADECIMENTOS

O caminho para chegar até este momento tão grandioso foi repleto de desafios, e para supera-los e/ou torna-los mais leve, tive a contribuição e parceria com pessoas que me fizeram acreditar que este sonho era possível. Assim, agradeço a todos/as pelo incentivo para a concretização desta etapa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes, exemplo de força, determinação e sensibilidade. Obrigada pelo apoio incondicional nesta trajetória e por acreditar em mim. Sou imensamente grata pela oportunidade de ser sua orientanda desde o mestrado.

Aos meus familiares, em especial ao meu esposo Jackson, por ser meu parceiro de vida e está comigo em todos os momentos.

Aos amigos que o percurso acadêmico presenteou, levarei vocês comigo para sempre.

Aos colegas de profissão que defendem e buscam uma educação pública e de qualidade para todos/as.

Aos alunos que me fazem, diariamente, constituir-se professora no exercício da minha profissão.

Aos professores da UFAL, que proporcionaram momentos de reflexão e aprendizagem desde a graduação ao doutorado, em especial ao Prof. Dr. Ricardo da Silva, pelo apoio e incentivo nessa caminhada.

Ao Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE/CNPq), pela partilha do conhecimento científico.

À banca examinadora, pela disponibilidade e indicações para aperfeiçoamento desta pesquisa.

À UFAL, que desde 2013 vem contribuindo com o aprimoramento da minha formação acadêmica e profissional.

“Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (Freire, 2019, p. 42-43).

RESUMO

As políticas educacionais no Brasil têm passado por diversas mudanças e desafios ao longo das últimas décadas, refletindo as diferentes abordagens e prioridades dos governos em relação ao sistema de ensino. Esta pesquisa analisou os fundamentos que embasam a BNCC/2017, considerando as políticas educacionais e os documentos norteadores que culminaram na elaboração do currículo comum nacional para a educação brasileira. Para isso, realizamos uma contextualização das políticas curriculares no Brasil, a partir dos anos de 1990; identificamos as dimensões histórica, conceitual e política no campo do currículo; compreendemos a BNCC/2017, levando em conta os antecedentes históricos; e refletimos acerca das categorias: currículo, avaliação externa e formação docente. O desenvolvimento desta pesquisa partiu da seguinte pergunta norteadora: Quais fundamentos embasam a BNCC/2017, considerando as políticas educacionais e os documentos norteadores? O percurso metodológico delineia-se na abordagem qualitativa (Yin, 2016), com a técnica documental (Cellard, 2012) e o método da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Apple (1982; 1993; 2001; 2002), Freire (2001; 2015; 2019) e Saviani (1998; 2004; 2016), dentre outros autores, fundamentaram as dimensões do currículo, possibilitando reflexões sobre o objeto desta pesquisa. Assim, a BNCC/2017 configura-se como um documento que articula várias dimensões em sua exequibilidade, a saber: o currículo, a formação docente e as avaliações externas. Desse modo, esta pesquisa analisou os fundamentos que embasam a BNCC/2017, considerando as políticas educacionais e os documentos norteadores que culminaram na elaboração do currículo comum nacional para a educação brasileira. Ao longo desta pesquisa, pudemos constatar que a BNCC/2017 representa um marco na história da educação brasileira, estabelecendo diretrizes para a elaboração dos currículos escolares em todo o território nacional. Entretanto, os fundamentos que norteiam o documento corroboram para a responsabilização dos resultados para os professores e as escolas, materializando o contexto de políticas educacionais de cunho neoliberal.

Palavras-chaves: Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Avaliação externa. Responsabilização.

ABSTRACT

Educational policies in Brazil have undergone several changes and challenges over the last few decades, reflecting the different approaches and priorities of governments in relation to the education system. This research analyzed the foundations that support the BNCC/2017, considering the educational policies and guiding documents that culminated in the elaboration of the national common curriculum for Brazilian education. To this end, we contextualized curricular policies in Brazil, starting in the 1990s; we identify the historical, conceptual and political dimensions in the field of curriculum; we understand the BNCC/2017, taking into account the historical background; and we reflected on the categories: curriculum, external evaluation and teacher training. The development of this research was based on the following guiding question: What foundations underpin the BNCC/2017, considering educational policies and guiding documents? The methodological path is outlined in the qualitative approach (Yin, 2016), with the documentary technique (Cellard, 2012) and the Content Analysis method from the perspective of Bardin (2016). Apple (1982; 1993; 2001; 2002), Freire (2001; 2015; 2019) and Saviani (1998; 2004; 2016), among other authors, based the dimensions of the curriculum, enabling reflections on the object of this research. Thus, BNCC/2017 is configured as a document that articulates several dimensions in its feasibility, namely: the curriculum, teacher training and external evaluations. In this way, this research analyzed the fundamentals that support the BNCC/2017, considering the educational policies and guiding documents that culminated in the elaboration of the national common curriculum for Brazilian education. Throughout this research, we were able to verify that BNCC/2017 represents a milestone in the history of Brazilian education, establishing guidelines for the development of school curricula throughout the national territory. However, the foundations that guide the document support the accountability of results for teachers and schools, materializing the context of neoliberal educational policies.

Keywords: Common National Curricular Base. Curriculum. External assessment. Accountability.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fases da Análise de Conteúdo.....	32
Figura 2 – Composição do código alfanumérico para Educação Infantil.....	71
Figura 3 – Organização do Ensino Fundamental na BNCC/2-018.....	72
Figura 4 – Código alfanumérico das habilidades para o Ensino Fundamental.....	73
Figura 5 – Exemplo do código alfanumérico para a habilidade do Ensino Médio.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações selecionadas na Revisão de Literatura.....	21
Quadro 2 – Material para análise.....	33
Quadro 3 – Títulos dos documentos, descritores e marcações nos textos.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPBNC	Movimento Pela Base Nacional Comum
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT	Partido dos Trabalhadores
TCH	Teoria do Capital Humano
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 O território de fundação da temática: tempo e ritmo	13
1.2 Estrutura da tese.....	18
2 A TEMÁTICA EM MOVIMENTO: TRATAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	20
2.1 Levantamento das produções acerca da BNCC/2017 no campo do currículo	20
2.2 Abordagem, técnicas e método da pesquisa	31
3 PANORAMA HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO NO BRASIL	37
3.1 As Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira	37
3.2 Vestígios de uma política nacional para a construção do currículo voltado ao ensino fundamental	48
4 O CURRÍCULO E SUAS TRÊS DIMENSÕES	56
4.1 Dimensão histórica do currículo	56
4.2 Dimensão conceitual do currículo	62
4.3 Dimensão política do currículo.....	65
5 A CONSTITUIÇÃO DA BNCC/2017 NO BRASIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS	67
5.1 A participação social na construção da BNCC/2017	67
5.2 Estrutura e organização da BNCC/2017	74
6 AS CATEGORIAS CENTRAIS DA BNCC/2017	79
6.1 Desvelando o mosaico educacional: BNCC/2017 em foco.....	79
6.2 Currículo	82
6.3 Formação docente / Formação de professores	90
6.4 Avaliação externa / Avaliação nacional / Avaliação em larga escala.....	93
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	110

1 INTRODUÇÃO

“Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (Freire, 2019, p. 47).

1.1 O território de fundação da temática: tempo e ritmo

A educação escolar no Brasil tem passado por diversas transformações ao longo da história. Tais mudanças decorrem das lutas, interesses, conjuntura política, econômica e social de cada período e dos sujeitos que estão no controle/poder do Estado, dentre tantos outros fatores que interferem, direta ou indiretamente, em todas as etapas da educação básica escolar brasileira.

A partir da década de 90 (noventa) do século XX, mais precisamente com o redirecionamento do Estado brasileiro e da aprovação da Constituição Federal (CF) de 1988, foram sendo construídos e/ou reformulados documentos destinados à educação pública brasileira, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), instituída através da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, de 2010; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicado em 1997; e Plano Nacional de Educação (PNE), regulamento pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Além desses documentos, aconteceram Conferências e Seminários que buscaram discutir as necessidades e objetivos para as reformas educacionais.

O documento mais recente direcionado para a Educação Básica brasileira e oriundo das reformas educacionais que ocorreram após os anos de 1990, configura-se como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 com o texto para Educação Infantil e Ensino Fundamental, havendo em 2018 a inclusão do Ensino Médio. O material contém as aprendizagens essenciais e as competências gerais que os estudantes precisam desenvolver ao longo da formação escolar nas instituições brasileiras de ensino.

Apesar da homologação da BNCC materializar-se apenas em 2017, a CF/1988 determinou em seu Art. 210 a fixação de “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Logo, a formação básica comum mencionada na CF/1988 foi reafirmada com a LDB nº 9.394/96, no Art. 26, por meio do termo base nacional comum. Assim,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013).

A base nacional comum a ser contemplada nos currículos, conforme o Art. 26 da LDB nº 9.394/96 explicitado acima, teve seu processo de elaboração entre os anos de 2015 a 2017 e em várias etapas, contando com a participação de diversos sujeitos que representam instituições públicas e privadas, através de parcerias com o Ministério da Educação (MEC), resultando em três versões. A primeira versão da BNCC/2017 contou com as contribuições de uma Comissão de Especialistas, regulamentada pela Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Esse primeiro texto foi disponibilizado em setembro de 2015 e submetido à consulta pública.

Para a formulação da segunda versão, o documento foi enviado para consulta pública *online*, no período de 16 de setembro de 2015 a 15 de março de 2016, resultando em mais de 12 milhões de participações. A terceira versão da BNCC, contou com a realização de 27 seminários estaduais, entre os meses de junho a agosto de 2016 (Histórico da BNCC, 2023). Vale ressaltar, que apesar das contribuições da sociedade civil, por intermédio da consulta pública e dos seminários, o governo federal não acatou a maioria das sugestões advindas desses meios de participação da população. Desse modo, compreendemos que ocorreu um processo falsamente democrático, com uma essência autoritária, legitimando o processo de construção da BNCC/2017.

A BNCC/2017 consolida as discussões em torno da necessidade de uma formação básica comum na educação brasileira, com a fixação de conteúdos mínimos para o alcance de metas educacionais e como meio de superar as desigualdades, promovendo uma educação escolar de qualidade. Nessa perspectiva, José Mendonça Filho, ocupante do cargo de Ministro da Educação, na época de aprovação do documento, destacou a Base como uma forma de garantir as “[...] aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos” (Brasil, 2017, p. 05).

As aprendizagens essenciais mencionadas pelo Ministro José Mendonça Filho representam os documentos legais que regem a educação brasileira e os anseios de grupos/instituições que buscam através da educação disseminar os ideais de formação escolar para os sujeitos que estão matriculados ou ingressarão na educação básica no Brasil.

O documento de cunho obrigatório, além de prescrever as aprendizagens e as competências para os estudantes, influenciará na construção/reformulação dos currículos das escolas que ofertam as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e na formação inicial e continuada dos professores. Com isso, os materiais didáticos e as matrizes das avaliações externas serão adaptadas, a fim de conter o que determina a BNCC/2017.

Após a aprovação da BNCC/2017, os estados e municípios teriam um prazo de 2 (dois) anos para a implementação do documento, por meio da reformulação dos currículos estaduais e municipais, elaborando materiais que se tornariam referenciais curriculares para a educação escolar, contemplando as aprendizagens essenciais, as habilidades e as competências nas diferentes áreas do conhecimento, conforme preconiza o documento.

No ano de 2018, após um processo seletivo para ingresso no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (PPGE), vinculado a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), iniciamos uma pesquisa, tendo como objeto de estudo os fundamentos pedagógicos da BNCC/2017, em articulação com o Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE/CNPq). Em 2020, apresentamos a pesquisa com o título – **Fundamentos Pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular: diretrizes centrais**, como requisito para finalização do mestrado, identificando as habilidades prescritas no documento e as competências que direcionam a formação escolar, como diretrizes centrais dos fundamentos pedagógicos.

Além das diretrizes centrais identificadas na pesquisa anterior, a Pedagogia das Competências e a Educação Integral foram destacadas como os fundamentos pedagógicos que norteiam tanto as habilidades prescritas na BNCC/2017, como as dez competências gerais que os estudantes precisam desenvolver ao longo da Educação Básica, e que estão definidas no documento.

Em 2019, o estado de Alagoas aprovou o Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, uma proposta contendo a parte diversificada, incluindo as especificidades locais e regionais, as quais foram reelaboradas à luz da BNCC/2017. O ReCAL (Alagoas, 2019) foi elaborado em um regime de colaboração entre estado e municípios e coordenado pelo MEC, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. O objetivo do programa era apoiar as secretarias estaduais e municipais de Educação e a Secretaria de Educação do Distrito Federal no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC.

O ProBNCC teve como meta fornecer apoio técnico e concessão de recursos por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e de Bolsas para a composição de equipes nos estados e municípios, nos perfis de articuladores de conselho, coordenadores de área, redatores de currículos, coordenadores de currículos. O programa foi criado como uma das ações para a implementação da BNCC em regime de colaboração, envolvendo entidades do governo federal, como o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE), além de representantes estaduais, como o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed); o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) e representantes municipais, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme).

Em meados de fevereiro de 2020, ano que concluiria o prazo para início da implementação da BNCC/2017, o mundo vivenciou uma pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2¹. No Brasil, os governos estaduais determinaram medidas para evitar aglomerações e promover o distanciamento social da população, devido a gravidade do vírus. As atividades escolares presenciais foram suspensas e os estados e municípios tiveram dificuldade de elaborar/reformular os currículos para adaptação das necessidades requeridas pelo documento. Além desse acontecimento, o ProBNCC teve as bolsas finalizadas, o que implicou na desmobilização para continuidade do processo de implementação da BNCC/2017 nas escolas brasileiras.

O anseio em aprofundar os estudos acerca da BNCC/2017 no âmbito do currículo para o ensino fundamental, levando em conta o contexto histórico, político, econômico e social em que foram elaboradas e materializadas as políticas educacionais destinadas para a Educação Básica brasileira a partir dos anos de 1990, instigaram-nos a desenvolver esta pesquisa. Para isso, temos como pergunta norteadora: **Quais fundamentos embasam a BNCC/2017, considerando as políticas educacionais e os documentos nortecedores?** Esse questionamento nos remete a outros, por exemplo: Que lutas se travam no interior da BNCC/2017? Como a BNCC/2017 se configura no campo do currículo? Qual é o poder de controle do currículo através da BNCC/2017? Quais são os fatores dominantes na BNCC/2017?

¹ A pandemia de Covid-19 teve uma série de impactos sociais significativos, a saber: causou milhões de mortes em todo o mundo, resultando em um grande número de famílias enlutadas e comunidades devastadas pela perda; expôs e agravou desigualdades sociais existentes, incluindo disparidades raciais, de gênero e econômicas. Pessoas em situação de vulnerabilidade foram severamente afetadas pela falta de acesso a cuidados de saúde adequados, emprego e educação; o fechamento de escolas e universidades afetou milhões de estudantes em todo o mundo, interrompendo aprendizagem e exacerbando desigualdades educacionais.

As questões apresentadas anteriormente tornam-se base para o desenvolvimento desta pesquisa, visto que as respostas ao longo deste percurso nos levam à compreensão de diferentes contextos. *A priori*, temos as seguintes **hipóteses**:

Na perspectiva de Apple (1982, p. 62, grifo do autor), “[...] as regras sociais e econômicas constitutivas ou subjacentes tornam essencial que sejam ensinados os currículos centrados nas áreas de conhecimento, que se confira um *status* elevado ao conhecimento técnico, o que se deve em grande parte à função seletiva da escolarização”, cujo conhecimento técnico é aquele maximizados nas escolas e considerado o mais importante.

Ao relacionar a seleção do conhecimento maximizado na instituição escolar, por meio da prescrição de habilidades conforme prevê a BNCC/2017, corroboramos com Cury, Reis e Zanardi (2018) ao mencionar que:

[...] é possível articular facilmente a constante busca de reestruturação da escola com os interesses daqueles que controlam o mercado de trabalho, sendo a instituição escolar de vital importância para a construção de subjetividades individualistas e meritocráticas, bem como de desenvolvimento de habilidades técnicas (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 64).

A reestruturação da escola por meio da BNCC/2017 acaba por colocar o desempenho de cada instituição como responsabilização do docente ou mesmo da escola. Assim, podemos averiguar os interesses do Estado para atender as exigências do mercado de trabalho, articulando com a formação promovida pela instituição escolar, sendo prioritária para o desenvolvimento das competências e habilidades no cenário neoliberal da economia.

Dado o exposto, cabe frisar que a presente pesquisa tem como tese que **a BNCC/2017 apresenta em seu bojo características de um processo de elaboração falsamente democrático, homogeneização do currículo e padronização do ensino e da aprendizagem escolar, em um contexto de políticas neoliberais, com foco na responsabilização dos resultados das avaliações em larga escala para professores e escola.**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, elencamos como **objetivo geral**: Analisar os fundamentos que embasam a BNCC/2017, considerando as políticas educacionais e os documentos norteadores que culminaram na elaboração do currículo comum nacional para a educação brasileira. No que concerne aos **objetivos específicos** definimos:

- Contextualizar as políticas curriculares no Brasil, a partir dos anos de 1990;
- Identificar as dimensões histórica, conceitual e política no campo do currículo;
- Compreender a BNCC/2017, levando em conta os antecedentes históricos;

- Refletir acerca das categorias: currículo, avaliação externa e formação docente.

Os desdobramentos para o alcance dos objetivos definidos conforme exposto acima, serão materializados por meio da escrita deste estudo. A seguir, apresentamos a estrutura da tese.

1.2 Estrutura da tese

A presente tese, cujo problema de pesquisa e objetivo foram mencionados na subseção anterior, está organizada em sete seções. Na primeira seção consta a **Introdução**, com o território de fundação da temática, considerando o tempo e ritmo, por meio de uma contextualização inicial do objeto de estudo, seguindo com a descrição da organização e estrutura do texto.

A segunda seção (**A temática em movimento: tratamento teórico-metodológico**) apresenta a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, tem-se a revisão de literatura como ponto inicial para a construção desta tese, trazendo o levantamento das produções acerca da BNCC/2017 no campo do currículo. Além disso, são destacadas a abordagem, a técnica e o método para a realização do estudo. Em seguida, são apresentadas as categorias de análise para agrupamento e sistematização dos dados.

A terceira seção (**Panorama histórico das políticas de currículo no Brasil**) expõe um detalhamento das políticas curriculares, partindo das Leis de Diretrizes e Bases para a educação brasileira, com ênfase nas legislações: Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971; e a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Para finalizar, são mencionados os vestígios de uma política nacional para a construção do currículo voltado para o ensino fundamental, a partir dos marcos normativos da legislação brasileira. Na quarta seção (**O currículo e suas três dimensões**) são expostas as dimensões histórica, conceitual e política do currículo, uma vez que, para o alcance do objetivo desta pesquisa, faz-se necessário a identificação dessas dimensões a fim de subsidiar teoricamente as análises pretendidas.

A quinta seção (**A constituição da BNCC/2017 no Brasil: antecedentes históricos**) tem como foco a contextualização da participação social na construção da BNCC/2017, expondo as diferentes etapas e atuações na elaboração do documento, bem como a descrição da estrutura e organização da Base.

A sexta seção (**As categorias centrais da BNCC/2017**) contém os dados analisados com vistas a refletir acerca das categorias centrais da BNCC/2017, as quais foram definidas *a priori*. A análise tem como aporte metodológico a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016). Na sétima e última seção (**Considerações Finais**) apresentamos as considerações resultantes desta pesquisa de doutoramento, retomando os objetivos e resgatando os resultados alcançados.

2 A TEMÁTICA EM MOVIMENTO: TRATAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

“Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 14)

Em 2011, as discussões em torno da construção de um Currículo Nacional Comum passaram a ser destaque com a criação do Grupo de Trabalho dos Direitos de Aprendizagem pelo MEC, consolidando a proposta da formação básica comum e de conteúdos mínimos contidos na CF/1988 e reafirmada com a LDB nº 9.394/96. No período de 2015 a 2017, a BNCC/2017 tem seu processo de elaboração divulgado para a sociedade, elevando o quantitativo de pesquisas e publicações sobre a Base. Diante disso, nesta seção apresentamos a revisão de literatura realizada para a construção desta tese, além da abordagem, técnica e método utilizados na coleta e análise dos dados. Em seguida, destacamos as categorias para organização e sistematização dos dados resultantes do estudo.

2.1 Levantamento das produções acerca da BNCC/2017 no campo do currículo

A realização de um levantamento das publicações que envolvem a temática em discussão configura-se como o primeiro passo para o desenvolvimento de uma pesquisa, de modo que a identificação e compreensão do que vem sendo estudado é ponto primordial para o delineamento da pesquisa. Para isso, foi realizado uma busca no site “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”, utilizando os seguintes termos: "Base Nacional Comum Curricular"; "ensino fundamental"; e, "currículo", delimitando o período de publicação entre 2017 a 2021. Inicialmente, surgiram 154 resultados e foram selecionados para a próxima etapa, os textos cujos títulos aproximavam-se com a discussão pretendida neste estudo. Dos 154 materiais, 5 foram selecionados e, após a leitura do resumo, apenas 4 restaram, sendo 2 dissertações e 2 teses, conforme consta no quadro a seguir:

Quadro 1 – Publicações selecionadas na Revisão de Literatura.

Título	Autor	Orientador	Programa/ Universidade	Ano de Conclusão	Tipo
Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão do global ao local: o que pensam os professores	Vanessa do Socorro Silva da Costa	Prof. Dr. Antonio Chizzotti	Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2018	Tese
A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares	Tiago Cortinaz	Prof. Dr. Luís Armando Gandin	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2019	Tese
De quem é esse currículo? hegemonia e contra-hegemonia no ensino de história na Base Nacional Comum Curricular	Rossano Rafaelle Sczip	Prof. Dr. Edilson Aparecido Chaves	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória, Setor de Ciências Humanas/ Universidade Federal do Paraná	2020	Dissertação
Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política	Vanessa Silva da Silva	Profa. Dra. Maria de Fátima Cossio	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal de Pelotas	2018	Dissertação

Fonte: a autora (2024).

A tese intitulada como “Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão do global ao local: o que pensam os professores”, escrita por Vanessa do Socorro Silva da Costa (Costa, 2018), sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Chizzotti, apresenta como principal objetivo uma análise da tessitura de construção da BNCC do Ensino Fundamental em seu aspecto global, nacional e local, tendo como cenário a rede municipal de educação de Soure-PA. A metodologia baseou-se em uma pesquisa qualitativa, partindo das técnicas de pesquisa bibliográfica/documental e de campo, com grupo focal, com o aporte teórico do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. A tese está organizada em quatro seções, além da introdução e considerações finais.

Na primeira seção, a autora aborda os sentidos e desafios da educação e globalização na contemporaneidade, destacando que para compreender a relação entre as políticas educacionais, os currículos e a educação em seu aspecto geral, faz-se necessário entender como acontece o processo de globalização, fundamentando-se em Boaventura de Souza Santos (2006), Torres e Burbules (2004), Milton Santos (2000), dentre outros.

A segunda seção apresenta uma discussão acerca da relação entre currículo, Estado e sociedade. Para isso, a autora fundamenta-se em Sacristán (2000; 2007), Arroyo (2013) e Pacheco (2005), a fim de apresentar a concepção de currículo e as suas diversas dimensões, como: cultural, social, política, econômica e ideológica. Costa (2018) destaca a influência dos processos da globalização na educação, precisamente nas políticas educacionais e curriculares, dialogando com a proposta do Currículo Comum em Portugal. A análise do currículo nacional português, enquanto política curricular, ancora-se na proposta do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992).

Na terceira seção, Costa (2018) inicia a análise do processo de elaboração da BNCC a partir das contribuições do Ciclo de Políticas de Ball, tendo como foco o contexto de influência e de produção de texto da BNCC. Inicialmente, a autora faz uma observação sobre a educação pública, a qual deixa de ser uma atribuição exclusiva do Estado e passa a ter influência político-econômica desde 1990. Ainda nesta seção, são apresentados os eventos e documentos que precedem a BNCC, a fim de compreender o contexto de influência da política e os atores que participaram da produção do documento. Em suma, Costa (2018) destaca a presença de empresários educacionais nesse processo de elaboração da BNCC e a influência dos organismos internacionais na educação brasileira em um movimento muito intenso desde os anos de 1990. Desse modo,

A influência global/internacional sobre as políticas curriculares brasileira está pautada dentro da lógica dominante da agenda global de educação, que busca a padronização do currículo por meio de indicadores que apontem habilidades e competências comuns, elegendo temas centrais a serem aprendidos para alcançar metas de aprendizagem que se mostrem necessárias para competir com o mercado de trabalho (Costa, 2018, p. 114).

A autora fomenta a finalidade das interferências internacionais e globais nas políticas curriculares para a educação brasileira, cujo foco relaciona-se com os interesses políticos e econômicos, que busca a manutenção das relações de poder e o sentido mercadológico da educação escolar, na perspectiva desses grupos.

Na quarta seção, a autora faz uma análise micro desse movimento de elaboração da BNCC a partir das vozes dos professores, nesse contexto o *lócus* da pesquisa consiste no

município de Soure, localizado no estado do Pará. Em uma breve contextualização acerca da realidade educacional de Soure, Costa (2018) enfatiza que o IDEB do município está abaixo da média nacional, os professores atuam em salas de aula superlotadas e com turmas multisseriadas, e algumas escolas não possuem quadro efetivo de professores, o que prejudica no início do ano letivo, uma vez que precisa contratar pessoal. A autora destaca esses pontos para contrapor com a proposta que a BNCC apresenta, isto é, de que o novo currículo tem como objetivo melhorar a qualidade da educação básica, fazendo uma crítica ao documento com a realidade local de um município, além das falas dos professores que apontam a falta de participação e envolvimento desses sujeitos que estão no chão da escola na elaboração da BNCC.

Por fim, Costa (2018) desvelou o processo de construção da BNCC no âmbito global. Conforme aponta a autora, esse documento foi elaborado:

[...] frente as exigências da ordem econômica mundial, ou seja, sob a égide do modelo de globalização econômica neoliberal. Com isso, observamos que a intensa influência dos Organismos Internacionais (UNESCO, FMI, OCDE, Banco Mundial) demarcou a concepção de educação presente na política curricular que tem como características-chave o controle, a padronização de conteúdos, o estabelecimento de metas (habilidades e competências) e os padrões de aprendizagem, desempenho medido por avaliação em larga escala (Costa, 2018, p. 165).

Nesse aspecto global, como demonstra Costa (2018), os organismos internacionais induziram seus objetivos para as políticas curriculares brasileiras. No que concerne ao nacional, observou a influência das agendas globais nas políticas educacionais e curriculares brasileiras, e no aspecto local, o desenvolvimento e a implementação em um determinado município. Ao fazer essa análise, é possível compreender os conflitos e as disputas em torno da construção e implementação da BNCC.

O segundo material selecionado para esta revisão tem como título: “A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares”. A Tese de doutorado desenvolvida por Tiago Cortinaz, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Armando Gandin, teve como objetivo investigar a construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o Ensino Fundamental.

Na primeira seção, denominada de introdução, Cortinaz (2019) destaca o contexto político em que a BNCC (2017) foi construída, mencionando o golpe parlamentar do governo de Dilma Rousseff, salientando a relação com a pesquisa e a continuidade do documento no

governo Temer. Além disso, encontra-se a organização da tese e os teóricos utilizados na fundamentação das categorias.

Na segunda seção, Cortinaz (2019) faz um panorama histórico da BNCC, trazendo os aspectos da construção das políticas curriculares no Brasil, bem como a da BNCC, em suas três versões, enfatizando o contexto político brasileiro e os diferentes governos que perpassou pela elaboração desse documento, com ênfase para o golpe parlamentar da Presidente Dilma. Nessa seara, conforme o autor salienta: “[...] o golpe parlamentar tem relação com o foco desta pesquisa, que é a construção da BNCC para o Ensino Fundamental” (Cortinaz, 2019, p. 10), de modo que, ao realizar uma análise do contexto de influência, na perspectiva do Ciclo de Políticas, cuja técnica é utilizada pelo autor na referida pesquisa, faz-se necessário levar em conta os diferentes contextos que permeiam a construção de uma política.

Na terceira seção, Cortinaz (2019) apresenta a justificativa da pesquisa, sendo uma delas a crescente participação popular na construção de uma política curricular, como ocorreu na 1ª e 2ª versão da BNCC. Segundo Cortinaz (2019, p. 13), “[...] a Base Nacional Comum Curricular, até o golpe parlamentar sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff, demonstrava evolução na ampliação e criação de espaços participativos e decisórios na construção de políticas curriculares no Brasil”. Entretanto, diante das mudanças no governo brasileiro, para a 3ª versão do documento houve uma redução na quantidade de participantes no processo. Outra justificativa da pesquisa corresponde a participação de agentes e agências privadas nas políticas educacionais, que, para Cortinaz (2019), as análises encontradas não apresentam dados científicos para tal afirmação, conforme o autor descreve em seu texto:

Algumas análises recorrentes, encontradas na revisão de literatura realizada, indicam que a Base foi influenciada ou até mesmo pautada por organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE etc.) e grupos organizados da sociedade civil (Movimento pela Base Nacional Comum, Fundação Lemann etc.). Entretanto, considero que essas análises não apresentam dados de pesquisas, documentos ou entrevistas que sustentem tais afirmações. Muitas delas são resultado de inferências baseadas em referenciais teóricos específicos (Cortinaz, 2019, p. 30).

Esse foi o argumento utilizado por Cortinaz (2019) para defender sua tese, de que as instituições privadas não tiveram a influência e poder nas decisões, como enfatizado pelas associações e grupos de pesquisa. A terceira justificativa refere-se à definição dos conhecimentos escolares proposto na BNCC, na qual é apresentada as mudanças significativas nas diferentes versões do documento.

Na quarta seção, Cortinaz (2019) apresenta a metodologia da pesquisa, sendo utilizada a técnica do Ciclo de Políticas de Ball (1994), contemplando o contexto de influência e o

contexto da produção de texto. O contexto da prática não foi abordado, devido a BNCC está em fase de consolidação. Além disso, o autor faz uma articulação dessa técnica com a análise relacional de Apple (2006). Para coleta de dados foram realizadas entrevistas com a Diretora de Currículo e Educação Integral do MEC entre 2014 e 2015; Coordenador da Construção da Base Nacional Comum Curricular entre 2015 e 2016; com a Diretora de Políticas Educacionais da Fundação Lemann; e com a Secretária-Executiva do Movimento Base Nacional Comum. Os dados dessas entrevistas foram agrupados em diferentes categorias e as análises estão na sexta seção da tese.

Na quinta seção, o autor destaca o aporte teórico utilizado para fundamentar a pesquisa, ancorando-se em Apple (1989; 1997; 2000), Goodson (1995), Young (2007; 2016) e Moreira (2007), com a categoria do currículo e conhecimentos escolares. Na categoria de tradição seletiva e conhecimento poderoso, o autor utilizou o aporte teórico de Willians (1979) e Young (2016), e na categoria de justiça curricular, as contribuições de Connell (1993; 2013).

A sexta seção contém as análises dos dados coletados, a partir das entrevistas realizadas com os agentes destacados na quarta seção. Cortinaz (2019, p. 68) argumenta que “[...] tanto a revisão de literatura realizada nesta pesquisa quanto as entrevistas realizadas apontam para uma forte vinculação entre a construção da BNCC e os resultados das avaliações em larga escala, em especial o Ideb”, ou seja, o autor aponta que com o fracasso dos resultados das avaliações em larga escala, a BNCC se tornou uma prioridade na agenda do governo em 2014, apesar de constar em documentos da legislação brasileira a necessidade de uma Base Nacional Comum, desde 1988 com a CF (Brasil, 1988).

Outro ponto de destaque no texto da tese defendida por Cortinaz (2019) é a centralização da condução da BNCC pelos governos brasileiros e a diluição da participação da iniciativa privada na elaboração do referido documento:

Os dados desta pesquisa e a revisão de literatura realizada permitem afirmar que a influência de organismos internacionais e da iniciativa privada na construção da BNCC foi ‘diluída’, ou seja, não foi determinante como indica boa parte da literatura revisada sobre o tema. Por outro lado, se a iniciativa privada não consegue exercer forte influência nos órgãos e autarquias do Governo Federal consegue fazê-lo nos estados e municípios por meio do Consed e da Undime (Cortinaz, 2019, p. 81).

Além disso, o autor enfatiza que “[...] a produção do texto em si foi fortemente pautada pelas professoras e professores universitários, ainda que as professoras e professores de Educação Básica estivessem representados paritariamente” (Cortinaz, 2019, p. 74), referindo-se à comissão de especialistas que participou da 1ª versão da BNCC. No que concerne à seleção

dos conteúdos contidos na BNCC, Cortinaz (2019, p. 89) afirma “[...] que o trabalho das (dos) especialistas iniciava no grupo do componente curricular, posteriormente foi dialogado com o grande grupo da BNCC e, por fim, foi dialogado com a sociedade como um todo”, sendo todas as contribuições analisadas e sistematizadas pela equipe responsável. Por fim, o autor defende que as instituições privadas e os organismos internacionais não são tão influentes na educação brasileira, como muitos estudiosos argumentam e que os referenciais curriculares não irão resolver os problemas existentes na educação, mas podem direcionar/facilitar o trabalho escolar.

O terceiro material selecionado configura-se como uma dissertação com o título: “De quem é esse currículo? hegemonia e contra-hegemonia no ensino de história na Base Nacional Comum Curricular”, escrita por Rossano Rafaelle Sczip, com a orientação do Prof. Dr. Edilson Aparecido Chaves, publicada em 2020, tendo como objetivo a identificação dos diversos setores envolvidos na elaboração da BNCC, bem como a compreensão do papel por eles desempenhado na definição do documento final, relacionando, por esse modo, os compromissos ideológicos presentes no documento com esses setores.

Na primeira seção, o autor apresenta o processo de elaboração das três versões da BNCC, com ênfase para os atores e instituições que defenderam a elaboração do documento. Além disso, Sczip (2020) realizou uma revisão de literatura com artigos e materiais contrários à BNCC. Nessa seção, são destacadas as teorias de currículo com base em Goodson (1991; 1997; 2003) e Apple (1996; 1999; 2002). Sczip (2020, p. 36) salienta que na perspectiva de Goodson, “[...] o currículo é [...] uma construção social, edificado a partir do conflito entre os diversos grupos sociais envolvidos na sua elaboração” e articula a discussão com as ideias de Apple, o qual defende que “[...] o currículo nunca é um mero agregado neutro de conhecimentos que aparece de algum modo nos textos e aulas de uma nação” (Sczip, 2020, p. 38).

Na segunda seção, Sczip (2020) inicia com a discussão sobre cultura escolar e disciplina escolar, com foco para a diferença entre disciplina escolar e conteúdo curricular. A temática é ampliada para o termo transposição didática, no qual Lopes (1997) faz uma crítica no sentido de que “[...] para ela, o termo transposição tende a se associar à ideia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações” (Sczip, 2020, p. 86), sugerindo a utilização do termo mediação didática. A seção é finalizada com o sentido do ensino de história no Brasil.

Na seção três, o direcionamento da dissertação contempla os estudos sobre os atores públicos e privados na educação brasileira, fazendo uma observação dos políticos eleitos para defender os interesses das instituições privadas, cujas investem na educação pública brasileira. Outro ponto mencionado é a atuação do setor privado na elaboração das políticas públicas. Para

isso, Sczip (2020) fundamenta-se em Ball (2018) com a reconfiguração do papel do Estado, por meio do gerencialismo; mercadorização ou mercantilização; privatização; economização do currículo escolar; e controle do ensino e aprendizagem. Ao final da seção, o autor reporta-se aos agentes que fazem parte do Todos Pela Educação e Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, através de um levantamento elaborado por D’Avila (2018).

Na seção quatro são citadas as políticas de currículo desde a LDB 9.394/96 até a BNCC, com prioridade para o Ensino de História. Sczip (2020, p. 126) destaca que “[...] nos anos 1990 os textos curriculares de história eram bastante heterogêneos, apresentando diversidade na forma, no conteúdo e nos métodos de ensino” e isso foi sendo modificado ao longo das políticas implementadas. Para ampliar as ideias do texto, o autor articula com a discussão de currículo nos Estados Unidos, trazendo suas particularidades, como, por exemplo: o uso exclusivo do livro didático aprovado pelos professores. Na referida seção, Sczip (2020) faz uma análise dos pareceres dos especialistas nomeados para a comissão da 1ª versão da BNCC, a fim de identificar o posicionamento desses autores sobre questões gerais relacionadas ao currículo.

Na seção cinco, Sczip (2020) questiona os fundamentos teóricos, aspectos éticos, sociais e culturais, concepções de conhecimento e os valores contidos no currículo prescrito da BNCC, uma vez que sua defesa parte do pressuposto que

[...] o currículo de História tem como função levar os estudantes a perceber a lógica da realidade social de modo a poder nela intervir, ter a consciência de que a escola não é neutra e serve a determinados interesses, mas, que apesar disso, é possível definir suas possibilidades libertadoras (Sczip, 2020, p. 165).

Para isso, Sczip (2020) analisa o sentido do Ensino de História com a reforma curricular proposta pela BNCC. A análise foi realizada por intermédio de um estudo comparativo dos textos de apresentação do Ensino de História das três versões da BNCC. A partir da pesquisa, o autor identificou mudanças ao longo dos três materiais, elencando quatro categorias para sistematização dos resultados, a saber: finalidade do conhecimento Histórico; papel atribuído a alunos e professores no processo ensino aprendizagem; a noção de cidadania; a noção de identidade.

Sczip (2020) conclui sua dissertação buscando responder a seguinte pergunta: De quem é esse currículo? O autor enfatiza a importância de compreender o que é o currículo, como e quem o produz. Assim, Sczip (2020) entende “[...] o Currículo como uma construção social edificado a partir do conflito entre os diversos grupos sociais que disputam, no momento de sua elaboração, aspirações e objetivos acerca da escolarização” (Sczip, 2020, p. 239), e acrescenta

que as disputas dos grupos sociais não se configuram como forças iguais, mas pelo poder dos grupos participantes.

No que concerne ao como e quem produz:

A elaboração da BNCC foi também resultado de um processo conflitual, cuja concepção foi disputada por diversos setores, entre eles o empresarial, a grande imprensa, da qual destacamos os posicionamentos de alguns historiadores, associações de pesquisadores e a academia, dos quais destacamos os pareceristas (Sczip, 2020, p. 240).

Ora, além dos conflitos entre os diversos setores envolvidos na construção da BNCC/2017, vale ressaltar que, de acordo com os estudos de Sczip (2020, p. 244), “[...] a elaboração de um currículo nacional se constituiu como estratégia do setor empresarial para a garantia de reprodução da ordem sócio econômica e também como garantia de lucro”, diante das instituições e atores envolvidos nesse processo.

O quarto material da revisão consiste em uma dissertação de mestrado, cuja pesquisa foi desenvolvida por Vanessa Silva da Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Cossio, com o título Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política, publicada em 2018. O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar o currículo nacional como instrumento de política educacional, buscando compreender seus nexos e sentidos. O estudo teve como aporte metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, com a abordagem qualitativa crítica, a técnica da Análise de Conteúdo e o Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball (2001; 2006; 2014), resultando em um texto constituído por cinco seções.

Na primeira seção, Silva (2018) descreve a metodologia utilizada na pesquisa, ou seja, os procedimentos técnicos, a abordagem da pesquisa, a técnica para análise dos dados e o passo a passo para a realização do estado da arte. Esse último teve como objetivo o aprofundamento da temática em questão, a partir dos descritores, a saber: currículo escolar e mudanças curriculares.

Na segunda seção, Silva (2018) aponta o conceito de currículo em três perspectivas: histórica, ontológica e epistemológica, utilizando diferentes autores. Além disso, a autora realizou uma contextualização das teorias de currículo, ancorada em distintos teóricos, como: Bobbit, Tyler, Dewey, Stenhouse, Pinar, Freire, Young, Apple e Giroux. Para finalizar a seção, a discussão volta-se para o conceito de política pública e política pública educacional.

A terceira seção inicia com as reformas educacionais no cenário mundial, enfatizando a agenda globalmente estruturada, a qual centraliza o currículo em matemática e na língua materna, utiliza-se de mecanismos e testes de avaliação com foco nos resultados e busca

redefinir o trabalho docente. Com base no global, Silva (2018) analisa a educação nos governos brasileiro, desde Fernando Collor (1990-1992) a Dilma Rousseff (2011 a 2016).

Na referida seção, a autora descreve o processo de elaboração e quem foram os participantes dos documentos oficiais, a exemplo dos PCNs e as DCNs. Segundo Silva (2018), os PCNs estavam organizados por pedagogia das competências, a fim de atender aos pilares da educação, ou seja, os aprenderes, sendo uma forma de materializar o discurso neoliberal na educação brasileira por meio de documentos oficiais. De acordo com a autora, as DCNs, contemplaram o novo perfil de trabalhador, seguindo a lógica da pedagogia das competências (Silva, 2018).

Na seção quatro, Silva (2018) fez um panorama histórico da elaboração da BNCC/2017, apontando os interesses dos empresários na reforma curricular brasileira, a falsa ideia de participação na elaboração das políticas educacionais no Brasil, as parcerias público-privado na reorganização da educação básica e o discurso da qualidade da educação, foco dos reformadores empresariais. Nesse sentido, Silva (2018, p. 110) ressalta que “[...] 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”, sendo essa a perspectiva do neoliberalismo, a qual transforma a educação em uma mercadoria.

Os marcos legais para a educação brasileira são enfatizados na quarta seção, sendo subsídio para a análise proposta por Silva (2018) dos textos preliminares da BNCC (2017). Além disso, a autora realizou uma retrospectiva dos eventos que resultaram na elaboração do documento, trazendo a Lei 5.692 de 1971, que modificou os currículos escolares e mencionou pela primeira vez o termo núcleo comum obrigatório, a CF/1988, com a necessidade de uma formação básica comum, a LDB 9.394/96 e os documentos que surgiram diante da obrigatoriedade de currículo com aprendizagens essenciais para o cidadão, aumentando as discussões em torno da necessidade de uma Base Comum Nacional (Silva, 2018).

A seção cinco apresenta a análise crítica do texto da BNCC, conforme a autora se propõe a fazer. Para isso, Silva (2018) ancorou-se nas DCNs, versões preliminares e final da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) para responder as seguintes perguntas: Quais concepções de educação e de currículo permeiam a atual política curricular? Quais seus possíveis efeitos na formação dos/as estudantes? As análises resultaram na criação de três categorias: gestão, participação e avaliação; fundamentos pedagógicos, e; concepção de educação, currículo e formação de sujeitos. Por fim, a autora apresenta as considerações finais, retomando os objetivos, as perguntas e os pontos principais, resultantes das análises.

Os quatro materiais, conforme destacado acima, tiveram como foco a análise da BNCC/2017, considerando o processo de elaboração, os sujeitos e as instituições envolvidas na construção de um currículo mínimo nacional para a educação brasileira. Das quatro pesquisas (duas teses e duas dissertações) utilizadas nesta revisão, três demonstraram que a BNCC/2017 buscou materializar os acordos firmados entre o Brasil e os agentes/agências internacionais, além de contemplar os interesses políticos e econômicos advindos da reconfiguração do papel do Estado. Entretanto, uma das pesquisas mencionou que o Estado centralizou as decisões quanto à elaboração da BNCC/2017 e as instituições privadas não exerceram forte influência nesse processo, com a justificativa de que não há dados científicos para tal afirmação veiculada pelas associações e grupos de pesquisa.

Além dessas teses e dissertações selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, as quais compuseram a revisão de literatura desta pesquisa, outro material que contribuiu para a discussão da temática foi o livro publicado pela Editora Cortez em 2018, com o título “Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas”, escrito por Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Adriano Costa Zanardi. O material está organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo (Por uma BNCC democrática, federativa e diferenciada), os autores identificaram a formulação da constituição dos currículos escolares através do ordenamento educacional, fazendo uma relação do currículo nacional com o conceito de cidadania, e a configuração do currículo oficial por meio das legislações, a partir de 1823, com ênfase para a criação do Conselho Nacional de Educação, órgão de articulação entre a sociedade política e civil.

No segundo capítulo (BNCC e a universalização do conhecimento), os autores enfatizaram a necessidade de contextualizar o percurso para a escolha da BNCC, uma vez que as reformas curriculares atribuíram ao currículo a superação das desigualdades educacionais e a oferta da educação de qualidade. Além disso, a proposta de uma base comum na educação escolar é comparada com os objetivos, fundamentos e princípios da formação humana, contidos na CF/1988 e na LDB nº 9.394/96, destacando a contrariedade entre a BNCC e os direcionamentos contidos nas legislações brasileira.

No terceiro capítulo (Base Nacional Comum Curricular é Currículo?) é frisado a complexidade da conceitualização do termo currículo. Para fundamentar a discussão, os autores utilizaram as contribuições de Young (2007; 2010; 2011; 2016) com a categoria do Conhecimento Poderoso, sendo esse compatível com a proposta da BNCC, por centrar-se na transmissão do conhecimento especializado, desconsiderando a experiência dos estudantes. Em

contraposição, tem-se o Saber Objetivo, categoria baseada nos estudos de Saviani (1996; 2003; 2006), com o conhecimento objetivo e universal e caráter histórico. Para finalizar o capítulo são apresentadas as críticas à BNCC, advindas das associações e grupos de pesquisa.

No quarto capítulo (BNCC e Educação das novas gerações: limites conceituais), a problematização ocorre através da educação direcionada para a infância, isto é, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a partir da proposta da BNCC/2017. Para os autores, a tríade educar-formar-ensinar de forma indissociável é fator relevante para a oferta da educação destinada a infância. No entanto, a BNCC/2017 deixa uma lacuna em relação as diferentes experiências que contemplam as necessidades das crianças, trazendo de forma genérica por meio dos campos de experiência.

No quinto capítulo (*Habemus* Base, mas *Habemus* Freire), os autores defendem a construção de um currículo comprometido com a realidade vivida, tendo como base os estudos desenvolvidos por Freire (2005a; 2005b), através das seguintes categorias: temas geradores; conteúdos programáticos; e ação dialógica. Nesse capítulo são apresentadas as considerações acerca do distanciamento da BNCC aprovada e direcionada para as escolas brasileira, contrariando a proposta educacional freiriana.

O livro mencionado nesta revisão apresenta de forma sucinta o contexto das políticas educacionais no âmbito do currículo, a fim de refletir sobre as bases da BNCC/2017. Em contrapartida à proposta educacional contida na BNCC/2017, os autores utilizam os estudos de Freire (2005a; 2005b) como forma de superar as desigualdades e lacunas do referido documento e promover uma educação humanizada, emancipadora e problematizadora para os sujeitos que estão nesses espaços formativos.

Assim, os estudos utilizados nessa subseção nos levam a aprofundar as discussões realizadas em torno da BNCC/2017, uma vez que as pesquisas realizadas não esgotaram as possibilidades de análise do documento, fomentando outras vertentes para aprofundamento da temática em questão, diante da amplitude e complexidade do campo do currículo e das políticas educacionais. A seguir, definimos a abordagem, a técnica e o método elencado para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.2 Abordagem, técnicas e método da pesquisa

A pesquisa científica requer organização, rigor e aprofundamento teórico, fazendo-se necessário um percurso teórico-metodológico perante a realidade a ser estudada. Conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 22), “[...] a pesquisa científica é entendida como um

conjunto de processos sistemáticos e empíricos utilizado para o estudo de um fenômeno; é dinâmica, mutável e evolutiva”, sendo assim, neste estudo teremos como fenômeno a BNCC/2017, documento de caráter normativo direcionado para a Educação Básica brasileira.

O fato de a pesquisa ter como característica a dinamicidade, além de ser mutável e evolutiva, permite ao pesquisador diferentes experiências e possibilidades com o mesmo fenômeno, a depender da forma como será analisado. Nesse sentido, este estudo busca analisar os fundamentos que embasam a BNCC/2017, considerando as políticas educacionais e os documentos norteadores que culminaram na elaboração do currículo comum nacional para a educação brasileira. Para isso, elegemos como enfoque a pesquisa qualitativa por compreender que essa pode proporcionar interpretações profundas dos resultados, extraindo significados dos documentos selecionados.

Ao destacar características da abordagem qualitativa, Yin (2016, p. 7) enfatiza que esse tipo de pesquisa “[...] não é apenas um diário ou uma narrativa cronológica da vida cotidiana. [...] Ao contrário, a pesquisa qualitativa é guiada por um desejo de explicar acontecimentos, por meio de conceitos existentes ou emergentes”. Dessa forma, nos amparamos em teóricos como Apple (1982; 2001), Cury (2002; 2018), Saviani (2004; 2016), dentre outros, para fundamentar as dimensões do currículo e refletir acerca dos conceitos que irão emergir a partir desta pesquisa.

O procedimento técnico ancora-se na pesquisa documental, que se configura como um meio pelo qual o pesquisador tem acesso a fatos e acontecimentos importantes. Cellard (2012) salienta a necessidade de um olhar crítico para avaliar a documentação que se pretende analisar. Sendo assim, alguns critérios são relevantes para essa técnica, como: a análise do contexto; a identificação dos autores; e a confiabilidade e autenticidade do texto. Isto é, para o pesquisador que utiliza a pesquisa documental,

Conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural que propiciou a produção de um documento determinado [...] possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. (Cellard, 2012, p. 299-300).

Ou seja, a análise do contexto em que o documento foi produzido, por quem e para quem foi destinado é essencial para a análise que pretendemos realizar nesta pesquisa, de modo que, para alcançar o objetivo geral que elencamos, faz-se necessário esse movimento, além de ponderar os diferentes contextos e dimensões.

Para a seleção do material, inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura, conforme consta na subseção anterior, a fim fazer um levantamento das pesquisas desenvolvidas em torno da temática em ênfase e servir de aporte para a elaboração do *corpus* desta pesquisa. No quadro a seguir, consta os documentos que subsidiarão a análise deste estudo.

Quadro 2 - Material para análise.

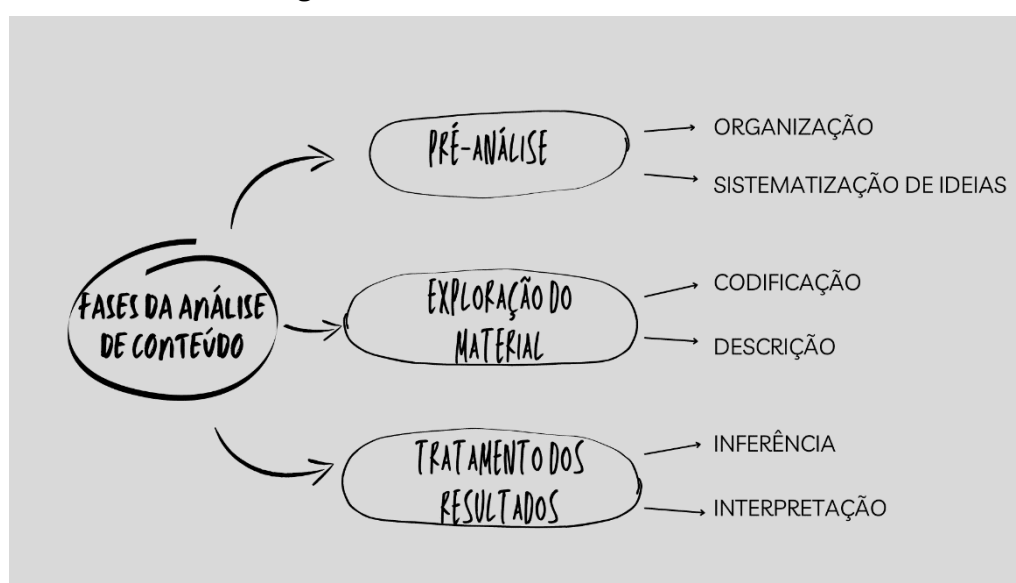
ANO	DOCUMENTO	LINK PARA ACESSO
1990	Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa	https://www.cepal.org/es/publicaciones/13113-transformacion-productiva-equidad-la-tarea-prioritaria-desarrollo-america-latina
1992	Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade	https://www.cepal.org/es/publicaciones/2130-educacion-conocimiento-eje-la-transformacion-productiva-equidad
1995	prioridades y estrategias para la educación	https://documents1.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf
1996	Educação: um tesouro a descobrir	http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
1996	LDB 9.394/96	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
1997	PCNs	http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf
2013	DCNs	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192
2014	PNE	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
2017	Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf
2018	BNCC (Texto introdutório)	Páginas 05 a 21.
2019	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file

Fonte: a autora (2024).

Os materiais que compõem o *corpus* desta pesquisa, conforme indicado no Quadro 1, foram selecionados levando em conta o período de redemocratização do Estado brasileiro, isto é, a partir dos anos de 1990, final do século XX. Tal recorte temporal fez-se necessário diante da conjuntura histórica, política e econômica que permeia a BNCC/2017.

A análise desse conjunto de documentos tem como método a Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). O desenvolvimento da Análise de Conteúdo se organiza em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e, 3) tratamento dos resultados.

Figura 1 – Fases da Análise de Conteúdo.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na primeira fase (pré-análise) tem-se a escolha dos documentos, os quais, para esta pesquisa, constam no Quadro 1, além da elaboração das hipóteses, objetivos e dados que auxiliam na interpretação final. De acordo com Bardin (2016, p. 125), “[...] a escolha de documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices”. Essa etapa é marcada pela organização e sistematização das ideias iniciais, entretanto, não existe uma ordem cronológica obrigatória a ser seguida entre os documentos, a elaboração dos objetivos e das hipóteses, pois essas etapas estão interligadas.

A organização do material e a sistematização de ideias é o objetivo da pré-análise, sendo que algumas atividades fazem parte dessa etapa inicial, como: leitura flutuante; escolha dos

documentos; formulação das hipóteses e dos objetivos; referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; e preparação do material. Essas atividades compõem a primeira fase do método da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016).

O contato com os documentos a serem analisados e as impressões iniciais dos textos fazem parte da leitura flutuante, sendo esta a primeira atividade da pré-análise. A escolha dos documentos de análise pode acontecer antes ou após da definição do objetivo. Tais documentos constituirão o *corpus*, cujo configura-se como “[...] conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2016, p. 126). Para a seleção do *corpus* existem algumas regras que são principais no método da Análise de Conteúdo, a saber: regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade e regra da pertinência.

No conjunto das atividades da pré-análise, consta a formulação das hipóteses e dos objetivos. Enquanto a hipótese é uma afirmação provisória, a qual será confirmada ou revogada, o objetivo é a finalidade geral do que se pretende com os resultados da análise. Algumas análises são realizadas sem ideias preconcebidas ou sem hipóteses definidas a priori.

Na segunda fase (exploração do material) tem-se a codificação dos dados, que “[...] corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação de conteúdo ou da sua expressão” (Bardin, 2016, p. 133). Essa codificação perpassa pela escolha das unidades, regras de contagem e categorias.

Na terceira fase (tratamento dos resultados obtidos e interpretação), após a longa e fastidiosa etapa de exploração do material, os resultados brutos passam a ser tratados de forma significativa e válida, possibilitando interpretações e propondo inferências para outras análises. Essas três etapas mencionadas por Bardin (2016) materializam-se no desenvolvimento de uma análise, resultando em orientações para uma nova análise ou os resultados obtidos podem ser utilizados para fins teóricos ou pragmáticos.

As fases do método apresentado por Bardin (2016) buscam responder as questões: Por que analisar? Como analisar? Ao considerar essas fases para o desenvolvimento da análise de uma pesquisa, tem-se o processo de categorização, que “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2016, p. 147). A categorização perpassa por duas etapas: 1) o isolamento dos elementos; e 2) organização/classificação das mensagens.

A classificação de elementos em categorias, impõe “[...] a investigação do que cada um deles tem em comum com outros” (Bardin, 2016, p. 148). Assim, o processo de categorizar possibilita que os dados brutos sejam representados de forma simplificada e organizada, sendo reagrupados de acordo com os critérios definidos *a priori*.

Os critérios para a categorização dos dados podem ser de diferentes aspectos, a saber: semântico, sintático, léxico e/ou expressivo. No âmbito semântico, através das categorias temáticas; sintático, através de verbos e adjetivos; léxico, com a organização das palavras, levando em conta o sentido; e expressivo, com a classificação das diferentes formas de linguagem (Bardin, 2016).

Nesta pesquisa, elencamos como critério para a classificação dos elementos a categoria de cunho semântico, isto é, categoria temática, com o tema enquanto unidade de registro, característica da Análise de Conteúdo. Nesse sentido, “[...] fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2016, p. 135).

Além da unidade de registro, faz-se essencial a unidade de contexto, tendo em vista a necessidade para compreender o verdadeiro sentido do objeto em análise, uma vez que o processo de elaboração e implementação do objeto em destaque nesta pesquisa é marcado por um contexto social, econômico e político de lutas e disputas. Ao identificar os temas das unidades de registro e de contexto, o agrupamento dos dados dar-se-á com as seguintes categorias: currículo, avaliação e formação docente.

3 PANORAMA HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO NO BRASIL

“Sabemos também que há muito mais conhecimentos no mundo do que aquilo que se pode ensinar nas escolas. Quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros. No caso brasileiro, vem sendo tomada em prejuízo das questões sociais, da formação crítica, da cidadania, do direito que se diz estar defendendo” (Oliveira, 2018, p. 57).

As políticas curriculares direcionadas para a educação brasileira foram sendo elaboradas de acordo com o contexto político e econômico de cada período, e partindo das determinações contidas na legislação educacional. Para cada LDB (nº 4024, de 20 de dezembro de 1961; nº 5.692, de 11 de setembro de 1971; e, nº 9.694, de 20 de novembro de 1996) aprovada e sancionada, notamos a articulação com a conjuntura do momento político e econômico brasileiro, além da interferência de interesses e determinações externas ao país. Nesta seção, destacamos os pontos principais das LDB como princípio para análise dos fundamentos que embasam a BNCC/2017, tendo em vista que a legislação educacional mais recente determina uma Base Nacional Comum para os currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

3.1 As Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira

A educação é um processo amplo, contínuo e complexo que visa o desenvolvimento integral dos sujeitos e abrange aspectos intelectuais, sociais, emocionais e físicos. A educação ocorre ao longo da vida e em diferenciados contextos, podendo acontecer em diversas fases da vida, através de experiências, desafios e oportunidades, e configurando-se em diferentes formatos, como: o formal, o informal e o não-formal.

A educação formal, refere-se ao sistema educacional tradicional, como escolas, universidades e instituições de ensino formais. A Informal, por sua vez, acontece fora de instituições educacionais, por meio de experiências cotidianas, interações sociais, mídia, entre outros. Finalmente, a não-formal, que envolve atividades organizadas, mas não necessariamente ligadas a instituições formais, como cursos extracurriculares, workshops e treinamentos, por exemplo.

Na perspectiva de Brandão (2007), a educação

[...] ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. (Brandão, 2007, p. 11).

A educação acontece de diferentes formas e envolve diversos sujeitos, culturas, modos de vida, ideologias, com vistas para a construção de uma determinada sociedade. Esse processo de socialização, de construção de ideias, demonstra que não é possível definir apenas um tipo de educação, mas podemos compreender que existe várias “educações”, com destaque para a que perpassa pelo ensino formal.

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação). Cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados (Brandão, 2007, p. 26).

A educação ocorre em todo meio social, tendo em vista a sua essência. A escola configura-se apenas como um local em que o ensino formal pode ser desenvolvido. Para isso, são estabelecidas regras de socialização, métodos de ensino, objetivos e fins da ação. A educação formal no Brasil é constituída por leis, documentos, diretrizes e planos que regulamentam o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. Essa tríade envolve os campos do currículo e da didática.

O currículo transcende uma simples lista de disciplinas e conteúdos a serem ensinados nas salas de aula. Enquanto documento, revela-se como instrumento intrinsecamente vinculado às relações de poder e as dinâmicas sociais que permeiam o contexto educacional. Nesse sentido, o currículo não é neutro, consolida-se como uma arena de disputas, na qual ideologias e estruturas de poder entram em conflito.

Seguindo essa perspectiva, o currículo é visto como um instrumento político que reflete, mantém e reproduz os interesses e as necessidades de determinada classe política, econômica e social. Ora, o currículo pode ser visto como meio para perpetuar normas culturais dominantes, reforçar as hierarquias sociais e marginalizar grupos sociais, reproduzindo as desigualdades da sociedade. Entretanto, como campo de disputas e poder, ele pode oferecer oportunidade de transformação social, como espaço em que as estruturas são desafiadas e subvertidas.

Em cada proposta curricular encontram-se concepções filosóficas, políticas, culturais e interesses que perpassam a sociedade em várias dimensões (Libâneo, 2019). Dessa forma, a análise dos fundamentos que embasam o objeto em foco nesta pesquisa, isto é, a BNCC/2017,

nos remete ao contexto histórico, político, econômico e social em que o documento foi produzido, bem como o direcionamento das políticas curriculares para a educação brasileira. Para isso, faz-se necessário considerar as leis destinadas a educação escolar ao longo do tempo no Brasil. Desse modo, destacamos a LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual teve a sua formulação entre o período de 1947 a 1961, após a promulgação da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, em 18 de setembro de 1946.

A LDB nº 4.024/61 é composta por 120 artigos, divididos em 13 títulos, a saber: Dos Fins da Educação (artigo 1); Do Direito à Educação (artigos 2 e 3); Da Liberdade do Ensino (artigos 4 e 5); Da Administração do Ensino (artigos 6 ao 10); Dos Sistemas de Ensino (artigos 11 ao 22); Da Educação de Grau Primário (artigos 23 ao 32); Da Educação de Grau Médio (artigos 33 a 61); Da Orientação Educativa e da Inspeção (artigos 62 ao 65); Da Educação de Grau Superior (artigos 66 ao 87); Da Educação de Excepcionais (artigos 88 e 89); Da Assistência Social Escolar (artigos 90 e 91); Dos Recursos para a Educação (artigos 92 ao 96); Disposições Gerais e Transitórias (artigos 97 ao 120).

O período de elaboração da LDB nº 4.024/61 foi marcado por conflitos que interferiram na elaboração dessa lei, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, como preconizado no Art. 1 (Brasil, 1946). Nesse processo de formulação, dois grupos estavam em busca da materialização dos seus princípios na educação nacional, de um lado os liberais escolanovistas, que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União, e de outro os católicos, com a defesa da escola privada e sem a interferência do estado.

De acordo com a LDB 4.024/61, o ensino organizava-se em três graus: o primário, o médio e o superior. O primário ofertava a educação escolar para crianças a partir de sete anos de idade e com duração de até seis anos, sendo os dois últimos anos destinado para o início das técnicas de artes aplicadas, considerando o sexo e a idade do aluno.

O grau médio era dividido em dois ciclos, conforme previsto no Art. 34 da lei supracitada: “[...] o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Brasil, 1961). O Art. 35 complementa que “[...] em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas” (Brasil, 1961), direcionando dessa forma a proposta curricular para a educação brasileira.

O Conselho Federal de Educação (CFE) ficou com a incumbência de indicar até cinco disciplinas obrigatórias para o ensino médio, e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) teria a competência de sugerir as demais disciplinas da proposta curricular. Entretanto, o parágrafo

3º, do Art. 35, ressalta que “[...] o currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias” (Brasil, 1961), direcionando um currículo comum para as séries mencionadas.

O grau superior, segundo o Art. 66, tinha “[...] como objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário” (Brasil, 1961), com um currículo mínimo fixado pelo CFE, como determinado no Art. 70 da referida Lei. Vale enfatizar que o termo currículo mínimo foi mencionado apenas para o ensino superior nessa legislação.

A LDB nº 4.024/61 apresentou lacunas em relação aos princípios curriculares, valorizando as aprendizagens com foco nos conhecimentos gerais e técnicos e a preparação profissional. Os Conselhos tiveram papel fundamental na elaboração de documentos para amenizar as indefinições da referida lei, sustentando a proposta de massificação da ação educativa para que o país superasse as barreiras do subdesenvolvimento econômico, generalizando a ideia de base comum para os cursos de ensino superior, de modo que não houvesse disparidade nos currículos.

Após dez anos, a LDB foi reformulada e, em 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5.692 foi sancionada, fixando Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, alterando a forma de organização do ensino brasileiro. Na LDB 4.024/61, o ensino estava distribuído em três graus e com a reestruturação passou a ser em dois graus, unificando o ensino primário ao ginásial, com o “[...] objetivo geral de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971). Com a lei supracitada, o 1º grau passou a corresponder ao ensino primário e o 2º grau ao ensino médio.

A LDB 5.692/71 contém 88 artigos, distribuídos em 8 capítulos: Do Ensino de 1º e 2º graus (artigos 1 ao 16); Do Ensino de 1º Grau (artigos 17 ao 20); Do Ensino de 2º Grau (artigos 18 ao 23); Do Ensino Supletivo (artigos 24 ao 28); Dos Professores e Especialistas (artigos 29 ao 40); Do Financiamento (artigos 41 ao 63); Das Disposições Gerais (artigos 64 ao 70); Das Disposições Transitórias (artigos 71 ao 88).

Os currículos do ensino de 1º e 2º grau, conforme a Lei 5.692/71 em seu Art. 4, “[...] 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” (Brasil, 1971). As matérias

do núcleo comum para cada grau de ensino seriam fixadas pelo CFE, definindo os objetivos e a amplitude, como determinado no Inciso I, do parágrafo 1º do Art. 4.

A lei supracitada especifica uma parte comum no currículo e outra diversificada. Há uma semelhança com a LDB nº 4.024/61, porém, na Lei nº 5.692/71, houve um detalhamento entre o que contemplaria o núcleo comum e a parte diversificada. A educação geral constituía-se por uma base curricular comum aos cursos de 1º e 2º grau, enquanto que a parte diversificada voltava-se para uma formação especializada com o objetivo de formar técnicos para ocuparem as vagas advindas do governo militar no Brasil.

O núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º grau contido na Lei nº 5.692/71 fomenta a ideia do que adiante será a base nacional comum para a educação brasileira, entretanto, salienta-se que a reforma educacional através da lei em destaque emergiu em uma conjuntura política ditatorial, com aspectos do modelo de estado centralizado e burocrático. Essas transformações na área da educação nesse contexto ditatorial tiveram como inspiração a Teoria do Capital Humano (TCH), a qual consiste em investir na qualificação humana para aumentar o desenvolvimento econômico do país. De acordo com Frigotto (2006):

[...] o conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (Frigotto, 2006, p. 41).

Nesse sentido, o ato educativo enfatiza a formação técnica com a finalidade de gerar capital humano. Ou seja, a educação escolar fica submissa as regras do mercado e atua como reprodutora dos interesses do capital, formando mão de obra para o mercado de trabalho precarizado e excludente. Assim, o setor econômico passa a interferir nos objetivos e finalidades da educação escolar, ajustando os sujeitos as necessidades impostas pelo capital.

No final dos anos 80 e início da década de 90, do século XX, a educação foi redirecionada para contemplar a redemocratização do estado brasileiro, com a expansão da globalização da economia e a política neoliberal (Gentili; Silva, 1996). Dessa forma, as políticas educacionais no período de 1990 tiveram como pressuposto a Conferência Mundial de Educação Para Todos, que ocorreu em 1990, na Tailândia, promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas

para a Infância (UNICEF) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Segundo Casassus (2001, p. 10-11):

[...] o propósito fundamental da reunião foi o de gerar um contexto político favorável para a educação e orientar as políticas educacionais para fortalecer a educação básica, proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizado (Casassus, 2001, p. 10-11).

Com a premissa de orientar a Educação Básica, inclusive no Brasil, a Conferência marcou estrategicamente o envolvimento dos países participantes com a agenda neoliberal. Entretanto, em novembro de 1991 foi organizada a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida pelo Jacques Lucien Jean Delors (1925-2013²), economista e político francês. O trabalho da comissão resultou no documento “Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, propondo os quatro pilares para a educação nacional.

De acordo com o documento “[...] a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (Delors *et al.*, 1998, p. 89). As competências orientadas pela UNESCO referem-se aos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser. Os pilares são direcionados as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, considerando as exigências da sociedade capitalista.

A educação tem intervenção do modelo de sociabilidade vigente e a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira na década de 1990, que compreende o período após a ditadura militar (1964-1985), foi reorientada para atender as exigências de uma determinada forma de sociedade (lê-se as exigências da classe que detêm o poder, levando em conta as alianças com os organismos internacionais). Com isso, aguçaram-se outras finalidades para a formação do cidadão, a qual se dá numa perspectiva neoliberal, como: “[...] homem empreendedor, liberdade individual, habilidade e competência” (Souza; Aragão, 2018, p. 4), cujos aspectos são decorrentes do processo de globalização e das transformações no setor produtivo, dando novos rumos à organização do trabalho com foco na qualidade e na competitividade.

As mudanças resultantes do modo de sociabilidade capitalista passaram a exigir um novo tipo de trabalhador, que soubesse utilizar as tecnologias e dispusesse de um conhecimento

² Ano de nascimento e falecimento.

mais técnico. Por isso, a educação, como área estratégica e que envolve a formação do sujeito, passou a abarcar as necessidades do mercado de trabalho, perfazendo uma preparação para esse fim nos espaços escolares, ao contemplar uma formação técnica e profissional, visto que a era do mercado competitivo e tecnológico exigiu um novo perfil do trabalhador. Porém, salientamos que essas concepções estão articuladas com os acordos internacionais e com as demandas dos setores privados. Segundo Cury (2002, p. 178):

Como os caminhos da globalização implicaram a reforma do Estado e como esta significou um grande afastamento do Estado de vários campos de atividade, com o enxugamento das contas públicas, boa parte dos investimentos em educação não foi contemplada com a poupança interna. Desse modo, o investimento externo acertado junto a Bancos – investimento que é dívida a pagar – foi mais do que um empréstimo. Ele veio acompanhado de critérios contratuais (nem sempre transparentes) e mesmo de metodologias já predefinidas (Cury, 2002, p. 178).

A obrigação do Estado em submeter a educação escolar às exigências desse período (redemocratização, globalização e ajuste neoliberal) fez com que as legislações educacionais precisassem ser reformadas com o intuito de firmar as imposições do neoliberalismo e dos acordos realizados com outros países e, mais especificamente, com setores da economia para financiamento da educação brasileira. Diante disso, começaram as organizações para a realização das agendas para os países da América Latina, o que inclui o Brasil, em articulação com os organismos internacionais, como: BM, UNESCO, PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), FMI (Fundo Monetário Internacional), dentre outros. O grande destaque dessa agenda foi o “Consenso de Washington”.

O Consenso de Washington refere-se a um conjunto de políticas econômicas e reformas estruturais que foram promovidas principalmente durante a década de 1980 e início da década de 1990 em diversos países em desenvolvimento. Essas políticas eram frequentemente associadas ao FMI, ao BM e a economistas neoliberais. Uma das principais características do Consenso direcionava-se para a redução do papel do Estado, com a privatização de empresas estatais e a diminuição da intervenção governamental na economia, permitindo que forças de mercado desempenhassem um papel mais significativo e favorecendo os interesses de grandes empresas e instituições financeiras em detrimento das camadas mais vulneráveis da sociedade.

Em paralelo ao movimento de reforma da educação proposta pelos organismos internacionais e com a redemocratização do Brasil, surgiu a discussão para a elaboração de uma nova LDB. Em contraposição ao ajuste neoliberal, a comunidade educacional organizou uma proposta inicial da LDB, sendo encaminhada, posteriormente, para a Câmara dos Deputados

pelo deputado Octávio Elísio. Essa proposta foi considerada como a mais democrática pelo seu método de construção, que nasceu de uma articulação entre as instituições ligadas à área da educação (Saviani, 2004).

Para a elaboração dessa proposta de LDB, formulada pela sociedade, foram realizados alguns encontros dos quais partiram as discussões para a construção do documento. Um deles foi a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em Goiânia (GO), entre os dias 2 a 5 de setembro de 1986. Organizado pela Associação Nacional de Educação (ANDE), ANPEd e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o evento reuniu em torno de 6.000 (seis mil) educadores de todo o país com o propósito de serem elaborados princípios básicos em relação à educação para a nova Carta Constituinte, a qual estava prestes a ser aberto o processo de construção.

O evento com os educadores resultou na Carta de Goiânia (Brasil, 1986), nela os participantes expuseram o que foi discutido na IV CBE, trazendo os pontos centrais que permeavam a efetivação de uma educação pública e com qualidade no Brasil. Os participantes da Conferência esperavam que “[...] a nova Carta Constitucional consagre (*sic*) os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino, e o dever do Estado em promover os meios para garanti-la” (Brasil, 1986, p. 07-08).

Na Conferência, os participantes se comprometeram em “[...] lutar pela efetivação destes princípios, organizando-se nas suas entidades, exigindo compromissos dos candidatos às Constituintes a nível federal e estadual e cobrando o cumprimento das medidas propostas para a democratização da educação” (Brasil, 1986, p. 8). Nesse período já se destacava que o Brasil, no tocante à educação, convivia “[...] com problemas crônicos referentes à universalização e qualidade do ensino, a gratuidade escolar, as condições de trabalho do magistério e a escassez, e má distribuição das verbas públicas” (Brasil, 1986, p. 06).

A referida carta apresentou alguns pontos da problemática que a educação brasileira enfrentava naquela época a respeito da formação dos professores que atuavam na educação básica, de acordo com o documento, cerca de “[...] 22% de professores leigos [...] precária formação e aperfeiçoamento profissional dos professores de todo o país” (Brasil, 1986, p. 6). Entretanto, como o Brasil havia saído há pouco tempo de um regime militar, os educadores criaram expectativas para um cenário diferente dos anos anteriores. Ao passar dos anos, as esperanças foram esvaziadas e os problemas educacionais persistiram, pois foram sendo implementados programas e ações governamentais sem relevância para a maioria da sociedade, ou seja, para aqueles que mais precisam da educação pública, gratuita e de qualidade no país.

Os principais encaminhamentos da IV CBE (1986) foram a formulação de 21 (vinte e um) princípios a serem inscritos na nova Carta Constitucional. Em suma, os princípios relacionavam-se a: (a) educação escolar gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino; (b) direito à educação pública básica comum, sem distinção de cor, idade, sexo ou classe social; (c) Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 8 anos, contendo no mínimo 4h (quatro horas) diárias e em 5 (cinco) dias semanais; (d) vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos e 11 (onze) meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico; (e) serviços de atendimento para os deficientes físicos, a partir de 0 (zero) anos de idade; (f) Ensino Fundamental para jovens e adultos que não tiveram acesso na idade apropriada; (g) ensino de 2º (segundo) grau com duração de 3 (três) anos; e (h) funcionamento autônomo e democrático das universidades públicas; dentre outros.

A proposta dos educadores, descrita na Carta de Goiânia (1986), além dos princípios descritos no documento, revelou que para os participantes do evento era indispensável a elaboração de uma nova LDB, mas que essa lei fosse construída de forma democrática e contasse com a ampla participação dos que fazem parte da educação no país, através das entidades que representam a área educacional, a partir do que havia sido proposto para a nova Constituinte (Brasil, 1986).

A próxima CBE foi realizada em Brasília justamente com essa temática, a da criação de uma nova LDB. Partindo das ideias já sinalizadas na Carta de Goiânia (1986), consequência da IV CBE (1986), as discussões em torno da construção de uma nova lei para a educação nacional se ampliaram com a V CBE (1988), intensificando o debate acerca da universalização do ensino e da criação de um sistema nacional de ensino público.

A V CBE, realizada em Brasília no ano de 1988, abordou o seguinte tema: “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. O evento tratou de aprofundar as discussões em torno de uma nova LDB para a educação brasileira, sendo unânime a defesa, dos que se fizeram presentes na V CEB (1988), de uma educação pública, gratuita e democrática. A Conferência (1988) resultou em um documento para a elaboração de uma LDB que contemplasse os interesses de vários segmentos. De acordo com Fernandes (1998):

O documento final, síntese da V CBE, intitulado Declaração de Brasília, além de propor alguns eixos entendidos como fundamentais para a elaboração da nova LDB, encerra conclamando todos os educadores e educandos a se unirem na luta pela defesa dos princípios e diretrizes ali aprovados, requisito indispensável para construir uma educação brasileira democrática. (Fernandes, 1998, p. 66).

No período de tramitação da nova LDB, o projeto elaborado pela comunidade educacional passou por várias mudanças, e mesmo sendo aprovado pela Comissão de Educação do Senado com alterações que diferiram da proposta inicial, o projeto resultante foi substituído por outro do Ministério da Educação do governo de FHC, o qual passou a tramitar com mais agilidade a proposta da nova LBD.

A proposta construída de forma democrática e que envolveu diversas instituições brasileiras foi substituída por não se adequar às regras dos acordos internacionais, por isso não obteve o êxito desejado. A proposta da sociedade foi suprimida e outros pontos elaborados pelo MEC foram colocados no documento. Silva (1998) observa que:

Inaugurado como expressão da vontade coletiva e marcado pela lógica do direito à educação e do dever do Estado em atendê-lo, o projeto inicial foi sendo esvaziado em função das exigências de uma nova realidade que passou a se configurar a partir da inserção mais intensa do país no livre jogo da economia de mercado cada vez mais global e, consequentemente, da revisão do papel do Estado em função dos parâmetros da “nova ordem mundial” (Silva, 1998, p. 31, grifo do autor).

Inicialmente, o projeto da LDB que havia sido enviada ao Congresso Nacional apresentava uma vontade coletiva, entendendo a educação em uma dimensão social. No entanto, o Executivo foi fazendo alterações no texto que descaracterizaram a proposta inicial construída coletivamente. O texto não foi totalmente substituído, pois havia uma necessidade, por parte do governo, em manter algo da comunidade educacional para dar aspecto democrático em relação à metodologia utilizada na construção da lei, bem como a sua legitimidade, mas apontamos que a essência da LDB já não era a da vontade coletiva por parte dos educadores envolvidos, devido a exclusão de vários pontos do texto.

No cenário de tramitação da nova LDB, tivemos como presidentes do Brasil: José Sarney (1985-1989), período em que ocorre a aprovação da Constituição Brasileira; Fernando Collor de Mello, assumindo o comando da presidência da República em 15 de março de 1990, mas sendo afastado dois anos depois após um processo de *impeachment*, em 1992; Itamar Franco (1992-1994); e Fernando Henrique Cardoso (FHC), que tomou posse em 1995 e, no ano seguinte, aprovou a LDB pela Lei Federal 9.394 em 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, principal política de cunho regulatório para a educação brasileira. Ela é formada por nove títulos e noventa e dois artigos. Os títulos são os seguintes:

Título I: Da Educação; Título II: Dos Princípios e Fins da Educação Nacional; Título III: Do Direito à Educação e do Dever de Educar; Título IV: Da Organização da Educação Nacional; Título V: Dos Níveis e das Modalidades da Educação e Ensino; Título VI: Dos Profissionais da Educação; Título VII: Dos Recursos Financeiros; Título VIII: Das Disposições Gerais; Título IX: Das Disposições Transitórias (Brasil, 1996).

No Título I, a LDB 9.394/96 já sinaliza que os processos formativos ocorrem para além do espaço escolar, conforme é enfatizado no Art. 1º, “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p. 1). No § 1º do referido artigo, o documento destaca que “[...] esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias” (Brasil, 1996). Apesar de reconhecer que a educação se dá em vários espaços, a LDB vem legislar sobre a educação que ocorre nos espaços escolares.

Ao disciplinar a educação escolar, a LDB 9.394/96 traz os princípios que servem de base para ministrar o ensino; os direitos e os deveres da educação; das atribuições da União, dos estados e municípios em relação à educação; da organização da educação em níveis, etapas e modalidades; da utilização dos recursos destinados à educação; e como se dará a formação dos profissionais que atuarão nas diferentes etapas e modalidades de ensino.

A LDB 9.394/96 foi o início da reforma educacional brasileira, trazendo aspectos dos acordos firmados com organismos internacionais, priorizando o Ensino Fundamental e retirando do MEC a centralização da educação. Com isso, a nova LBD está em sintonia com as mudanças ocorridas na sociedade capitalista, ou seja, a formação de um cidadão preparado para atender as demandas do mercado de trabalho mais competitivo e flexível (Saviani, 1998).

O processo de tramitação da LDB, no final dos anos 80 e início dos anos 90, caracterizou-se como um período conturbado devido ao contexto político brasileiro em que se estabeleceu na época, tendo como pontos centrais a ideia de modernização do Estado, da racionalização de recursos públicos, a competição do mercado mundial e a redução do tamanho do Estado (Estado Mínimo).

As LDB que foram promulgadas nos anos de 1961, 1971 e 1996 buscaram legitimar nas entrelinhas do texto aprovado e sancionado uma proposta de educação escolar. Os textos apresentam semelhanças e aprofundamentos no que diz respeito a uma base comum curricular para a educação brasileira. Em 1961, a Lei incluiu algo que seria comum no ensino superior, de modo que não houve discrepância entre a formação dos sujeitos que frequentavam cursos

iguais. Em 1971, ampliou-se a ideia de núcleo comum e parte diversificada, contemplado os currículos dos cursos de 1º e 2º graus. Em 1996, a educação escolar passa a ser organizada em Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior, em todas as etapas e modalidades o currículo deve contemplar uma parte comum e outra diversificada.

A parte diversificada contida nas LDB de 1971 e 1996 divergem quanto ao seu direcionamento. Na LDB nº 5.692/71, a parte diversificada, orientada pelos Conselhos Estaduais e Federal, focalizava a formação técnica do sujeito para ocupar cargos disponíveis para uma determinada classe. Na LDB nº 9.394/96, a parte diversificada orienta-se para complementação de uma Base Comum Curricular, considerando as características locais, regionais, culturais, históricas, econômicas, sociais e ambientais, sendo definido pelos sistemas de ensino, de acordo com a sua necessidade.

Ora, como definir uma parte diversificada no currículo em um cenário de disputas e anseios políticos? A quem interessa a parte diversificada? Que espaço no currículo o diverso é contemplado? De que forma a parte diversificada torna-se factível em uma conjuntura política e econômica que preconiza os determinantes de uma sociedade neoliberal? Esses questionamentos emergem diante das tensões e desafios para elaborar uma Base Comum Curricular para a educação brasileira.

Em suma, a LDB instituída pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 não contemplou o projeto almejado pelos sujeitos que lutavam por uma organização da educação pública brasileira de qualidade. Ao invés de dever cumprido, o que se pairou foi um sentimento de decepção entre os educadores envolvidos na elaboração de uma proposta para a nova Lei da Educação.

Posto isto, a seguir, destacamos as normativas direcionadas para a construção de um currículo para o ensino fundamental.

3.2 Vestígios de uma política nacional para a construção do currículo voltado ao ensino fundamental

Dando sequência na política para a educação brasileira, podemos afirmar que a homologação da LDB 9.394/96 se caracteriza como ponto de partida para as demais mudanças que vieram a ocorrer no país, no período pós-redemocratização do Estado. Para isso, disseminou-se a ideia de uma proposta curricular que estabelecesse o que ensinar e como ensinar aos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil. Tal fato ocorreu

como meio de colocar em prática o que estava posto na CF/1988, no Art. 210, fomentando que “[...] 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” (Brasil, 1988, p. 124). Salientamos que essa concepção de conteúdo mínimo para as diferentes instâncias governamentais repercutiu a princípio como legitimação para a proposta dos PCNs.

Moreira (1996) apresenta três razões que justificaram a elaboração dos PCNs:

Em primeiro lugar, a iniciativa pretende cumprir o artigo 210 da Constituição de 1988, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em segundo lugar, busca-se promover o aumento da qualidade do ensino fundamental, cuja necessidade foi enfatizada no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Em terceiro lugar, quer-se articular os diferentes esforços de reformulação curricular que vêm sendo desenvolvidos nos diferentes estados e municípios (Moreira, 1996, p. 10).

O fundamento legal contido na CF/1988 torna-se o princípio para a elaboração do documento, conforme Moreira (1996) menciona. No Brasil, algumas políticas educacionais, programas e documentos são construídos tendo como orientação os modelos implementados em outros países. Para os PCNs e a proposta de uma formação básica comum, esse processo de elaboração contou com a participação de diferentes sujeitos que representavam outros países, nos quais ocorreram mudanças curriculares, como: Argentina, Colômbia, Chile e Espanha.

Para a elaboração dos PCNs, o Brasil inspirou-se na reforma curricular ocorrida na Espanha. O consultor espanhol César Coll, professor de Psicologia Evolutiva na Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona e coordenador da reforma educacional espanhola, atuou na década de 1990 como um dos principais consultores do MEC na proposta dos parâmetros para a educação brasileira.

A construção desse documento deu-se a partir das discussões que surgiram em torno da problemática da fragmentação do ensino na escola tradicional – cujo foco era a transmissão de conteúdos para o aluno sem levar em conta a sua realidade, separando o currículo em disciplinas sem que houvesse o diálogo entre elas -, da necessidade de um currículo comum e de um documento que orientasse as práticas desenvolvidas pelos professores em salas de aula. Os PCNs foram aprovados no ano de 1997, a fim de suprir a carência em torno do que ensinar e das práticas docentes, propondo temas transversais para diminuir a fragmentação do currículo, quais sejam: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Segundo o documento, os PCNs

[...] configuram uma proposta 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 político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (Brasil, 1997).

De acordo com a proposta, os PCNs (1997) não seriam homogêneos e impositivos, mas quando apresentados à comunidade acadêmica e a sociedade de modo geral, logo começaram a serem tecidas críticas quanto a elaboração do documento e a sua aplicação. Segundo Santos (2016, p. 58), existe uma contradição no que se refere ao que os PCNs (1997) disseminaram como seu objetivo e quanto ao que ele realmente se transformou, pois “[...] ao estabelecer um padrão, acabam por desconsiderar as diferenças regionais, os projetos pedagógicos já existentes e a experiência de milhares de professores, entre outros fatores”. A elaboração do documento contou com a participação de apenas um grupo seletivo de professores indicados pela equipe do presidente FHC e ao estabelecer um padrão apresenta-se uma contradição em relação à proposta citada.

A elaboração dos PCNs (1997) estava relacionada à lógica das propostas internacionais ao enfatizar os quatro pilares da educação, contidos no documento “Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser. Essas recomendações encontravam-se presentes nos objetivos gerais para o Ensino Fundamental elencados pelos PCNs (1997), para corresponder, nos documentos oficiais para a educação brasileira, aos interesses de instituições internacionais.

Os documentos implementados a partir da década de 1990 trouxeram a determinação dos acordos firmados com instituições externas. Ora, o governo de FHC ao invés de buscar parcerias com profissionais da educação, que estavam nas universidades e escolas de todo o país, e especialistas que trabalhavam com a temática do currículo no Brasil e com a formação de professores, o presidente optou por enviar a proposta inicial dos parâmetros curriculares a uma comissão, na qual seus componentes foram escolhidos pelo próprio governo sem que houvesse uma ampla participação da sociedade, para que fosse elaborado o texto final e com a força dos negócios externos. Segundo Cury (2002, p. 190),

As muitas ‘transições’ em processo, as ausências e vacâncias, a expectativa de uma nova lei de diretrizes e bases, a existência de dois projetos de diretrizes

e bases, a vontade de implementar programas em início de governo determinaram a superposição de papéis no MEC que eram dele e de outros tantos que apenas provisoriamente estavam nele. A resultante foi a elaboração dos PCNs como se fossem a tradução do art. 210 da Constituição Federal. (Cury, 2002, p. 190, Grifo do autor).

Esses PCNs (1997) foram aplicados em partes e nos anos de 1997, 1998 e 2000, elaborado a partir de um modelo de currículo da Espanha, por um grupo restrito e nomeado pelo governo de FHC. Porém, “[...] pensar que essa ideia poderia dar certo é o mesmo que conceber o Brasil como um país homogêneo, o que significa fechar os olhos para uma realidade que se encontra na pele, no trabalho, nas diferentes religiões, nas múltiplas culturas e nos grupos” (Santos, 2016, p. 59), uma vez que as condições, a cultura e a realidade do Brasil são diferentes da Espanha e de outros países. No texto do documento, os PCNs (1997) caracterizam-se como:

[...] referência nacional para o Ensino Fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional (Brasil, 1997, p. 29).

Os PCNs (1997), entendendo-os como uma referência nacional, que buscou articulação com outras políticas educacionais de formação dos professores e de materiais didáticos, materializaram-se na criação de um material contendo dez volumes, sendo enviado às escolas para que cada professor tivesse uma coleção composta por: Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física, Apresentação dos Temas Transversais e Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual e Meio Ambiente e Saúde. No entanto, inexistiu um treinamento específico para que os professores utilizassem o material e isso gerou pouca ou nenhuma utilidade desses parâmetros curriculares de um modo geral.

Em outro sentido, destacamos que os PCNs (1997) foram formulados para servir de Base Nacional Comum (BNC), mas devido a não aceitação desse documento, acabou não tendo esse caráter (Cury; Reis; Zanardi, 2018). Com isso, a desastrosa tentativa de determinar os PCNs (1997) como um modelo comum de currículo para a Educação Básica e que buscava auxiliar o professor na execução do seu trabalho, tornou-o instrumento de consulta apenas para alguns desses profissionais. Silva, Neto e Vicente (2015) enfatizam essa experiência frustrante destacando que

[...] os PCN foram uma tentativa de criar uma Base Nacional Comum, mas que precisou ser modificada para outro caráter, mudando-se o nome para Parâmetros, que ficaram submetidos às Diretrizes Curriculares Nacionais, sem força de ‘lei’ ou de marco regulatório dos currículos (Silva; Neto; Vicente, 2015, p. 335, grifo dos autores).

Ao contrário de estabelecer conteúdos mínimos para os estudantes do Ensino Fundamental, para Bonamino e Martínez (2002, p. 371), os PCNs se tornaram “[...] uma complexa proposta curricular, que contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal na escola”.

Santos (2016, p. 59) ressalta que “[...] o principal problema dessa proposta está em não perceber que a instituição ‘escola’ é constituída por crianças e adolescentes, de camadas sociais distintas, com diferentes acessos a informações e que vivem em comunidades diversas”. Ao desconsiderar as várias situações encontradas na educação básica brasileira, diante da desigualdade social, a proposta de um currículo nacional se torna um grande desafio para a formação de sujeitos críticos, participativos e emancipados.

No ano seguinte da aprovação dos PCNs, foram definidas as DCNs, tendo como documentos norteadores: o Parecer CEB nº 4, de 2 de janeiro de 1998 e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, os quais foram elaborados em parceria com o MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), competindo ao CNE/CEB a incumbência de “[...] deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto” (Brasil, 1995, p. 02). Para Cury (2002), as

Diretrizes são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser (Cury, 2002, p. 1993).

Trazendo o conceito na perspectiva de um dos documentos que embasam as DCNs (1998), ou seja, de acordo com art. 2º da Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (Brasil, 1998).

Essas diretrizes tiveram como objetivo orientar algo para um determinado fim, nesse caso são os conteúdos curriculares utilizados nos espaços escolares e que expressaram qual a formação que se pretende para os sujeitos que estão nas escolas. As diretrizes buscaram nortear a formação básica comum para todos os estudantes e reorientar a prática pedagógica, implicando em transformações na formação dos professores e dos alunos.

A Resolução CNE/CEB nº 2/1998 instituiu sete diretrizes curriculares para o ensino fundamental. A primeira diretriz refere-se aos princípios éticos, políticos e estéticos para direcionar as ações pedagógicas; a segunda diz respeito à identidade dos alunos e da comunidade nas propostas pedagógicas; a terceira está articulada aos processos de aprendizagens, com enfoque nas relações e nas experiências de vida dos que estão no ambiente escolar.

É importante discutirmos a quarta diretriz, pois, traz a BNC como garantia de igualdade de acesso ao conhecimento e qualidade da ação pedagógica, enfatizando o comum como único; a quinta direciona para a interação entre a formação básica e a vida cidadã, retomando os princípios de uma formação comum e diversa, de acordo com a base nacional comum; a sexta destaca a inclusão da parte diversificada nas propostas curriculares; e a sétima ressalta o regime de colaboração entre a direção escolar e os professores, para a efetivação das diretrizes.

Das sete diretrizes, três delas fomentam a BNC para direcionar as ações pedagógicas e efetivar uma educação de qualidade, assegurando aos alunos o acesso ao conhecimento de forma igual para todos. Com a alteração do Ensino Fundamental para nove anos, de acordo com a lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou o texto dos Art. 29, 30, 32 e 87 da LDB 9.394/96, ocorreu a discussão para revisão das DCNs estabelecidas em 1998.

Na reformulação das diretrizes, tendo em vista as mudanças ocorridas na educação nos últimos anos, tornou-se indispensável uma nova diretriz que contemplasse as modificações do período. O processo iniciou em 2006 com a CBE e as seguintes instituições: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselho Nacional dos Secretários de Estado de Educação (Consed) e União Municipal dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

A articulação da CBE com essas instituições tinha como objetivo a elaboração de DCNs Gerais para a Educação Básica. Em razão disso, foi criada uma comissão para desenvolver o trabalho de construção da nova diretriz, com vistas a guiar as diretrizes curriculares específicas das etapas e modalidades da educação básica, e da formação de professores. O esforço para elaboração de diretrizes e parâmetros deram-se como ponto de partida de uma BNC, para

direcionar o tipo de sujeito que se pretendia formar nos espaços escolares, definindo nas propostas os objetivos do que seria ensinado, como ensinar, quando ensinar e para que ensinar.

As DCNs Gerais para a Educação Básica foram definidas pela resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, contendo sete títulos, os quais contemplam os objetivos, as referências conceituais, o sistema nacional de educação, o acesso e permanência para a conquista da qualidade social, a organização curricular, a organização da educação básica e os elementos constitutivos para a organização dessas diretrizes. Um dos objetivos destas DCNs (2010):

[...] é sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na [...] LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para a assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (Brasil, 2010, s/p).

A formação básica comum encontra-se em todos os marcos legais da educação brasileira. Notamos isso na CF/1988, na LDB nº 9.394/96, nos PCNs (1997) e nas DCNs (2010). Os princípios éticos, políticos e estéticos dessa formação, e que estão mencionados nas DCNs (2010), dialogam com a proposta dos quatro pilares da Educação do Relatório publicado pela UNESCO. O CNE organizou diretrizes específicas para as diferentes etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), para as várias modalidades e para a formação inicial e continuada dos professores.

As DCNs (2010) para o Ensino Fundamental, fixada através da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, traz no parágrafo único do Art. 4º, como fundamento para essa etapa da educação básica, que

As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais (Brasil, 2010, s/p).

A organização do currículo das instituições de ensino deve levar em consideração as diretrizes direcionadas para o Ensino Fundamental, conforme determina a Resolução nº 7/2010 (Brasil, 2010). O parágrafo único do Art. 4 aponta que independente da diversidade da população escolar, a formação comum é benéfica para todos que estão nesses espaços, justificando a necessidade de uma base nacional comum.

A base nacional comum estabelecida pela legislação dissemina o argumento de que se deve assegurar a todos os alunos o acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos e

habilidades, contribuindo para a construção de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva. Essa abordagem estabelece padrões fundamentais que norteiam o processo educacional, proporcionando um documento alinhado aos objetivos dos organismos multilaterais para o sistema de ensino em diversos países.

Nesse sentido, podemos considerar que “[...] as escolas não foram necessariamente construídas para aumentar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades, mas sim dos segmentos mais poderosos da população (Apple, 1982, p. 95)”. Apenas uma pequena parte da sociedade determina/influencia os objetivos e finalidades da educação no país, isso pode ser observado ao longo dos documentos, leis e ações direcionados para a educação brasileira.

Na próxima seção, destacaremos as dimensões do campo do currículo, com vistas a subsidiar as discussões para as análises da BNCC/2017, de modo que compreender as diferentes facetas que compõem o campo curricular é fundamental para uma avaliação crítica e abrangente das diretrizes estabelecidas pela BNCC/2017, reconhecendo a complexidade do campo do currículo e sua influência na formação dos sujeitos e na configuração da sociedade.

4 O CURRÍCULO E SUAS TRÊS DIMENSÕES

“O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos. [...] É resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”. (Apple, 1993, p. 222).

Ao considerar que não existe neutralidade na educação, nos deparamos com os seguintes questionamentos: Por que selecionar determinadas competências/habilidades para compor o currículo? Quem seleciona essas competências/habilidades? A favor de quê e de quem essas competências/habilidades são selecionadas? O termo currículo tem sido objeto central nas políticas educacionais, diante da sua dimensão histórica, conceitual e política, que implica no pensar e fazer a ação educativa e na formação dos sujeitos que estão nos espaços escolares. Dessa forma, nesta seção enfatizaremos o currículo em suas diversas perspectivas, as quais contribuem para a compreensão dos fundamentos que embasam a BNCC/2017.

4.1 Dimensão histórica do currículo

A educação escolar, viabilizada por meio de uma determinada instituição, tem um papel fundamental na formação dos sujeitos e no ordenamento da sociedade. Essa função transcende o mero repasse de conhecimentos acadêmicos/científicos; ela é um processo complexo e dinâmico que contempla não apenas o intelecto, mas os valores, as aptidões e as atitudes dos indivíduos.

O conhecimento selecionado para ser inserido no currículo e materializado em sala de aula, reflete as finalidades e objetivos de uma ordem social. Libâneo (2019) apresenta as finalidades educativas como prioridade no planejamento e na execução de ações públicas, estabelecendo orientações básicas para a elaboração dos currículos e a operacionalização nas escolas. O autor acentua alguns aspectos conceituais das finalidades educativas escolares, de modo que a discussão em torno das políticas educacionais e curriculares envolve as finalidades e objetivos da educação escolar.

- a) O primeiro conceito refere-se às finalidades educativas como orientações explícitas ou implícitas para os sistemas escolares, expressando valores e significados acerca do sentido da educação.

- b) Em segundo, as concepções filosóficas selecionadas definem o significado da educação na sociedade e de indivíduo educado.
- c) Em terceiro, as finalidades e objetivos resultam do contexto social, político e cultural, no qual estão implicadas as relações de poder entre grupos e organizações sociais.
- d) Em quarto, determina critérios de qualidade da educação e do ensino. Os critérios referem-se ao tipo de aluno e os objetivos da formação.
- e) Em quinto, fundamento filosófico, social e cultural às políticas educacionais, visando ações de governo para garantir o cumprimento do direito a educação no país.
- f) Por fim, concretização das diretrizes curriculares, que determina o funcionamento das escolas e o trabalho dos professores (Libâneo, 2019).

Os enfoques mencionados acima relacionam-se com as dimensões conceituais das finalidades educativas. Observa-se que tais não são neutras e suas definições/seleções são influenciadas pelo contexto social e ideológico do modelo de sociedade em vigência, e dos conflitos dos grupos sociais.

O campo do currículo tem sido marcado por vários movimentos históricos e eventos externos, sejam de cunho político, econômico e estrutural. Essas influências externas desempenham um papel significativo na constante evolução e adaptação das finalidades educacionais e no campo do currículo, refletindo as necessidades e valores emergentes em diferentes períodos da história.

As finalidades educativas e os objetivos da educação escolar expressam interesses de grupos e disputas de poder. De acordo com Libâneo (2019), algumas visões podem ser apontadas, a saber:

- Pedagogia Tradicional, cujo foco concentra-se na preparação do aluno para assumir papéis na sociedade. A ação do professor predomina através de uma relação hierárquica entre professor-aluno, preservando os valores morais e cívicos, rigor, disciplinas e transmissão de conteúdos independente das condições do alunado;
- Neoliberal, os fins e objetivos da educação são definidos levando em conta as determinações dos organismos internacionais, dentre eles, aspectos básicos de aprendizagem e formação para o mercado de trabalho;

- Sociocultural da educação, as finalidades educativas presumem as relações de poder, as ideologias e a cultura. Nessa a formação ocorre por meio das experiências socioculturais dos alunos;
- Dialética histórico-cultural, a educação escolar é vista como instância de democratização da sociedade e inclusão social. Por meio dela, os sujeitos podem se apropriar dos saberes sistematizados produzidos historicamente, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral (Libâneo, 2019).

As distintas visões e interesses sociais entram em disputa para controlar o campo do poder em que estão situadas as políticas educacionais e o currículo. Além da influência internacional por meio dos organismos internacionais, outros agentes sociais buscam controlar as orientações direcionadas ao sistema escolar, como: políticos, pesquisadores, imprensa, empresários, movimentos sociais, entidades religiosas, dentre outros. Esses atores dispõem de diferentes concepções e significados sobre as finalidades educativas e o currículo, e buscam através de suas ações disseminar suas ideias para a educação escolar.

A condição histórica que permeia o conhecimento e o currículo, esse último de modo mais restrito, é salientada por Apple (1982) ao mencionar que:

Qualquer esforço sério para compreender a quem pertence o conhecimento que se introduz nas escolas deve ser, por sua própria natureza, histórico. Deve começar a ver as ideias correntes sobre currículo, pedagogia e controle institucional como resultados de condições históricas específicas, como ideias que foram e são criadas pelo papel que as escolas desempenham em nossa ordem social (Apple, 1982, p. 101).

Ora, considerar os diferentes contextos históricos acerca do campo do currículo tornam-se essenciais para compreender as reformas educacionais e curriculares que afetam a realidade escolar e o projeto de educação da atualidade, diante das controvérsias e lutas que envolvem o campo do currículo, e toda sua complexidade.

O campo do currículo no Brasil teve origem entre os anos de 1920 e 1930, sob forte influência americana. Ao utilizarmos o termo campo, nos ancoramos na perspectiva de Bourdieu (1983, p. 20), que define como um “[...] universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”. Tal categoria, possibilita identificar as lutas de determinados grupos que atuam pela manutenção do poder e outros que buscam a preservação de privilégios, a partir das reformas educacionais, mais especificamente, as curriculares.

O conceito de campo em Bourdieu (1983) aponta instrumentos conceituais para a compreensão das estratégias de reprodução das desigualdades e as lutas travadas pelos agentes sociais. Entretanto, são indicados diferentes campos, a saber: literário, artístico, jurídico e científico. Nesta pesquisa, nos aprofundaremos no campo científico, visto que esse proporciona aporte teórico para desenvolver as análises pretendidas.

O período que contempla o início dos anos de 1960 até o final de 1970, configura-se como importante para a propagação do campo do currículo no Brasil. Nesse interstício ocorreram eventos que implicaram no modelo de educação escolar direcionado para as instituições de ensino brasileira, um exemplo disso foi o golpe de Estado no Brasil que ocorreu em 1964, implantando a ditadura militar no país. A instauração desse regime interferiu na educação, assim como em outras áreas, com considerável transformação.

A influência internacional e as modificações advindas do golpe militar resultaram na predominância da educação com caráter tecnicista de modo geral, e no campo do currículo em particular, com o discurso de eficiência e modernização, tendo em vista que o desenvolvimento do currículo esteve ligado as necessidades e mudanças econômicas e políticas (Apple, 1982). Além disso, em contraposição à educação tecnicista, as ideias de cunho progressistas estiveram presentes nas discussões acerca do currículo brasileiro. De acordo com Moreira (1990), o campo do currículo nesse período baseou-se em diferentes interesses com tendências diversas.

Libâneo (2019) ressalta que:

A partir dos anos 1980, de maneira mais intensa, os currículos escolares da Europa, das Américas e da África sofreram forte influência do neoliberalismo, impulsionada pela globalização, quando se acentuou o fenômeno da internacionalização das políticas educacionais (Libâneo, 2019, p. 01).

As reformas educacionais com fundamento no neoliberalismo têm como base os novos padrões de gestão, reformulação dos currículos, priorização de aspectos financeiros e administrativos, profissionalização e formação de professores e sistemas de avaliação em larga escala. Inclusive, o conceito de qualidade educacional baseado nos resultados de desempenho dos alunos em provas de avaliações externas concebe maior ênfase e articula com os outros aspectos do neoliberalismo na educação.

O período de 1979 a 1987 foi caracterizado pelos intensos debates sobre currículo e pela tentativa de reconceituar o campo. Nessa fase não foram firmados novos acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, em relação ao treinamento de especialistas e assistência técnica. Basicamente, a formação de pesquisadores passou a ocorrer em instituições brasileiras, com

isso houve uma redução de estudantes de pós-graduação em instituições estrangeiras, passando a ser predominantemente, em instituições europeias (Moreira, 1990).

A busca por uma autonomia no cenário pedagógico nos anos de 1980 fez com que aumentasse o número de pós-graduações no Brasil, proporcionando análises críticas para os problemas educacionais e curriculares. Tal fato pode ser compreendido como uma resposta à influência americana dos modelos educacionais que foram importados entre os anos de 1960 e 1970 no país.

Durante as décadas anteriores, a influência americana na educação brasileira era notável, com a importação de modelos pedagógicos e estratégias de ensino. No entanto, à medida que avançavam os anos 1980, educadores e pesquisadores brasileiros começaram a questionar a aplicabilidade desses modelos à realidade nacional e a buscar uma abordagem mais autônoma e contextualizada.

O aumento significativo no número de programas de pós-graduação nesse período é reflexo desse movimento. As instituições de ensino superior passaram a oferecer mais oportunidades para educadores e pesquisadores se aprofundarem em análises críticas dos problemas educacionais e curriculares brasileiros. Essa busca por autonomia pedagógica era guiada pelo desejo de desenvolver abordagens mais alinhadas às necessidades e características específicas do contexto educacional brasileiro.

Ao optar por cursos de pós-graduação, os profissionais da educação buscavam capacitação para formular e implementar práticas pedagógicas mais condizentes com a diversidade cultural, social e econômica do país. A resposta à influência americana representou uma afirmação da identidade e autonomia da educação brasileira, reconhecendo a necessidade de desenvolver abordagens educacionais que respeitassem a realidade local.

O cenário educacional brasileiro a partir da década de 1980 expressou um movimento significativo no campo das pesquisas e reflexões sobre questões curriculares. Esse período foi marcado por uma transição em direção a uma visão mais crítica e reflexiva do currículo, culminando no surgimento da teoria curricular na perspectiva crítica, mantendo-se a visão de “[...] currículo como instrumento de trabalho que seleciona os conhecimentos e as experiências de aprendizagem consideradas básicas para todos os alunos; o currículo diz o que os alunos de um país devem aprender e o modo como devem aprender” (Libâneo, 2019).

Libâneo (2019) enfatiza a compreensão do currículo como um instrumento de trabalho que seleciona os conhecimentos e as experiências de aprendizagem consideradas básicas para todos os alunos. Essa perspectiva destaca a influência do currículo na definição do que é

considerado essencial para a formação dos estudantes e como esse conhecimento é organizado e transmitido.

Ao longo dos anos, observa-se os diferentes momentos que moldaram a dimensão histórica do currículo. Destaca-se que entre o século XIX e início do século XX, o currículo seguindo uma abordagem tradicional estava fortemente influenciado por abordagens clássicas e humanistas. A ênfase dava-se sobre disciplinas consideradas fundamentais, como línguas clássicas, literatura, matemática e ciências naturais. O conhecimento era frequentemente transmitido de maneira hierárquica, com base em tradições culturais e valores sociais dominantes.

Entre as décadas de 1950 e 1970, o currículo estava direcionado por perspectivas tecnicistas e modelos de gestão empresarial, passando a ser mais instrumentalizado. O foco estava na eficiência e na preparação dos alunos para o mercado de trabalho. A história da sociedade era muitas vezes apresentada de forma linear, destacando eventos e figuras consideradas relevantes para a formação cívica.

Em torno da década de 1980, o currículo tecnicista prevaleceu. A dimensão histórica do currículo começou a ser analisada criticamente, questionando as narrativas hegemônicas e os silenciamentos históricos, emergindo a preocupação em incluir perspectivas diversas e subalternas na narrativa histórica, reconhecendo a importância de representar a diversidade de experiências e as diferentes vozes. A história passou a ser vista como uma construção social, sujeita a interpretações e influências políticas.

No final do século XX e início do século XXI, a dimensão histórica do currículo evoluiu para incorporar abordagens mais integradas e multidisciplinares. A diversidade cultural tornou-se prioridade, promovendo a inclusão de diferentes perspectivas étnicas, de gênero e sociais na narrativa histórica. Enfoque na interdisciplinaridade, conectando eventos históricos a outras disciplinas, como literatura, arte e ciências sociais.

Do século XXI em diante, a revolução digital e a globalização tiveram impacto na definição do currículo, a fim de proporcionar o acesso a diversas fontes e multiplicando as formas de apresentação do conhecimento. A globalização intensificou a necessidade de uma perspectiva mais ampla e interconectada, considerando eventos em escala global e suas repercussões locais. Com isso, houve o foco em um currículo que priorizasse as perspectivas do modelo de Estado e dos organismos multilaterais.

A história do currículo revela padrões de inclusão e exclusão, bem como as influências de movimentos educacionais, revoluções e reformas, muitas vezes refletindo as estruturas sociais e ideologias predominantes. Para Lopes e Macedo (2011), as concepções de currículo

se modificam em função das diferentes finalidades educativas e dos contextos sociais em que são produzidas. Os movimentos educacionais e as reformas desempenharam papéis cruciais na modelagem do currículo, com lutas contínuas para a educação escolar. A história do currículo, portanto, não é apenas um relato de mudanças nos conteúdos, mas uma narrativa complexa que espelha as dinâmicas sociais e os ideais educacionais de cada época.

A seguir destacaremos a dimensão conceitual do currículo, explorando as bases teóricas que fundamentam o processo educacional. Essa análise conceitual busca promover uma compreensão mais aprofundada dos embasamentos que sustentam as práticas curriculares, contribuindo assim para o desenvolvimento de um ensino mais significativo para os estudantes da Educação Básica.

4.2 Dimensão conceitual do currículo

Ao definir apenas um conceito sobre currículo, podemos correr o risco de limitar a conceptualização do termo, tendo em vista a complexidade e dinamicidade que o permeia. De acordo com o dicionário *online* de Português, o substantivo masculino “Currículo” significa: “Documento com os dados pessoais, a formação escolar ou acadêmica, a experiência profissional ou os trabalhos prestados por quem pretende se candidatar a um emprego, cargo etc. Reunião das disciplinas de um curso: currículo de Letras”.

Para além da definição de currículo no dicionário, a princípio, recorreremos à concepção Freiriana, cujo “[...] currículo é, [...], a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (2010, p. 219), construído através do diálogo entre professores e a comunidade escolar.

A perspectiva freiriana enfatiza a importância do diálogo como meio fundamental para a construção do currículo. Esse diálogo não se limita à interação entre professor e aluno, mas se estende à participação ativa da comunidade escolar. É através desse processo de interação e engajamento que o currículo se desenvolve como um projeto coletivo, consolidando-se como um espaço democrático e participativo.

A dimensão crítico-transformadora do currículo, conforme proposto por Paulo Freire, destaca a necessidade de uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimento. O currículo, nessa perspectiva, é um instrumento de conscientização e transformação social. Ele busca não apenas reproduzir o *status quo*, mas instigar uma reflexão crítica sobre a realidade e, a partir disso, promover mudanças que levem a uma sociedade mais justa e equitativa.

Ao incorporar as ideias de Freire (2019), a concepção de currículo transcende a visão tradicional e se torna um processo contínuo de construção e reconstrução, levando em conta o contexto histórico, as experiências dos envolvidos e a busca constante por uma educação emancipadora. Essa abordagem ressalta a importância de considerar não apenas o que é ensinado, mas como esse ensino ocorre e qual impacto ele tem na formação de sujeitos críticos e engajados com a transformação social.

Saviani (2016) compreende que o currículo é a própria escola em funcionamento, considerando os recursos, tanto materiais quanto humanos, com vistas a promover a educação das crianças e jovens. Alguns questionamentos surgem a partir desse conceito de currículo: Qual é o conhecimento materializado no currículo? Quanto a BNCC/2017, qual é o conhecimento priorizado no documento? Ao levar em conta a visão de Saviani, questionamos sobre a natureza do conhecimento que é efetivamente incorporado no currículo. Isso engloba não apenas os conteúdos teóricos, inclui os valores, as práticas e as habilidades que são priorizadas na proposta curricular.

Lopes e Macedo (2011, p. 93) corrobora com a ideia de que “[...] o currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado”. Nesse sentido, o currículo é influenciado por uma variedade de fatores, incluindo as crenças e valores da comunidade escolar, as políticas educacionais, as demandas sociais e as interações entre professores, alunos e outros atores educacionais. Assim, a escola se torna um espaço em que diferentes visões de mundo, interesses e poderes se encontram e disputam a produção de significados.

As autoras reafirmam que “[...] por intermédio da transmissão de conhecimentos, valores e disposições, a escola tanto contribui para manter os privilégios sociais, definidos pela estrutura econômica capitalista, como também atua no processo de criar e recriar a hegemonia dos grupos dominantes” (Lopes; Macedo, 2011, p. 81). Ou seja, através do currículo, das práticas pedagógicas e das relações interpessoais, a escola pode perpetuar ideologias dominantes que legitimam a desigualdade e a exclusão social. Um currículo que enfatiza determinados tipos de conhecimentos, valoriza certos grupos sociais em detrimento de outros ou ignora as experiências e culturas dos alunos marginalizados pode contribuir para a reprodução das desigualdades existentes na sociedade.

Ao estabelecer um currículo mínimo nacional para a educação brasileira, uma seleção de conhecimento está sendo enfatizada, grupos estão sendo valorizados, enquanto outros são ignorados, excluídos. A análise da BNCC/2017 implica examinar quais conhecimentos,

competências e habilidades foram escolhidas como centrais para a formação dos estudantes. Isso inclui a compreensão das escolhas feitas em relação às diferentes áreas do conhecimento, bem como os objetivos educacionais estabelecidos

Nesse sentido, compreendemos não apenas o que é ensinado, mas os propósitos, as intencionalidades e as implicações sociais desse conhecimento. A perspectiva de Saviani (2016), ao situar o currículo como a própria escola em atuação, incentiva uma reflexão profunda sobre como as escolhas curriculares moldam a experiência educacional e influenciam a formação dos estudantes.

Remetendo-se a Apple (1982),

[...] as formas de conhecimento (tanto os tipos declarados quanto oculto) encontradas nos equipamentos escolares implicam noções de poder e de recursos e controle econômico. A própria escolha do conhecimento escolar, o ato de projetar contornos escolares, embora possam ser feitos de modo não consciente, frequentemente se baseiam em pressuposições ideológicas e econômicas que fornecem as regras do senso comum para o pensamento e a ação dos educadores (Apple, 1982, p. 74).

A seleção do conhecimento a ser contemplado no currículo envolve poder, ideologia e cultura, conforme enfatizado por Apple (1982; 2001). O autor apresenta a categoria da tradição seletiva, na qual, dentre inúmeros significados e práticas do passado e presente, uns são selecionados, enquanto outros são excluídos ou negligenciados. Ora, a quem pertence esse conhecimento? Quem faz a seleção? Para quem esse conhecimento é organizado e transmitido? Essas são algumas perguntas que surgem a partir da tradição seletiva mencionada por Apple (1982).

Lopes e Macedo (2011) ressaltam que as respostas para essas perguntas que surgem acerca do conhecimento modificam-se ao longo da história e depende da concepção de escolarização e de conhecimento que se pretende para os sujeitos que estão nos espaços escolares. As respostas podem ser diversas e de acordo com o contexto em que se encontra.

Essa compreensão dinâmica do conhecimento destaca a importância de uma abordagem flexível e contextualizada no desenvolvimento curricular, reconhecendo as múltiplas perspectivas e interpretações que permeiam a construção do saber.

Na próxima subseção, enfatizaremos a dimensão política do currículo, levando em conta os principais aspectos que contribuem para o desvelamento do campo político em relação ao currículo escolar.

4.3 Dimensão política do currículo

A educação e o currículo, esse último de forma mais específica, vêm passando por reformas que tem, particularmente, um caráter político pela dimensão que eles abarcam e pelo alcance na sociedade. Essas modificações não são recentes, pois tal fenômeno vem se repetindo ao longo da história, considerando o contexto econômico, político e social de cada período, e em âmbito global.

Esse fato é salientado por Apple (1982) ao discorrer sobre as reformas pontuais voltadas para a área do currículo e a educação como um todo, justificando que tal acontecimento “[...] é compreensível, em vista da ideologia liberal que orienta a maioria da atividade educacional e em vista das pressões e do interesse da área em servir às escolas e aos seus programas e objetivos” (Apple, 1982, p. 190).

A educação, em sua essência, não é neutra, o currículo não é estático. Os que formulam os documentos educacionais e os que atuam na instituição escolar, de modo consciente ou inconsciente, têm sua ação implicada pelo ato político. Assim, as práticas desenvolvidas e materializadas pelos educadores na escola, contemplando o ensino e o currículo, são mediadas pelas tensões e contradições sociais, econômicas e políticas. Desse modo, a escola atua como instituição que reproduz a cultura e a economia com influência significativa (Apple, 1982).

A seleção de conteúdos, assim como as habilidades prescritas na BNCC/2017 e direcionadas para o currículo escolar, reflete escolhas ideológicas e valores da sociedade. Decidir quais tópicos serão ensinados, quais habilidades serão inseridas no documento, como serão apresentados e quais perspectivas serão incluídas ou excluídas são decisões políticas que podem interferir na visão de mundo dos estudantes. A ênfase em áreas específicas, como ciências, humanidades, linguagens, matemática ou áreas técnicas, pode ser uma escolha política com base em objetivos de desenvolvimento social e econômico, considerando os ideais de determinado modelo de Estado.

Outro fator são as agendas políticas de um governo ou de determinados grupos, que sugestionam diretamente nas políticas educacionais. Em contextos autoritários, a educação pode ser utilizada como meio de controle de ideias, com a censura de certos tópicos ou aspectos, a liberdade acadêmica e a autonomia escolar. A educação é frequentemente considerada um instrumento para a formação de cidadãos ativos e as abordagens pedagógicas e os temas abordados no currículo podem refletir aspirações políticas.

Desse modo, compreender a dimensão política da educação é essencial para analisar criticamente as políticas educacionais, os currículos escolares e as práticas pedagógicas. Sendo

assim, a dimensão política do currículo envolve decisões e processos relacionados a organização do conhecimento a ser ensinado nas escolas, cujo está vinculado aos sistemas de governo, as políticas educacionais e as ideologias do grupo dominante.

Em muitos contextos, diferentes grupos e atores sociais disputam o controle do currículo, buscando influenciar quais conhecimentos são considerados legítimos, quem são os autores ou figuras históricas destacadas e como as questões sociais são abordadas. A seleção do que será ensinado e a forma como isso acontecerá confirma o caráter político do currículo e o poder de um grupo da sociedade em detrimento de outros.

As lutas pelo controle do currículo podem envolver diversos interesses, incluindo políticos, econômicos, culturais e ideológicos. Apple (1982) afirma esse vínculo entre currículo e economia da sociedade, isto é, “[...] historicamente, a teoria e desenvolvimento do currículo estão fortemente ligados e influenciados por necessidades e mudanças econômicas” (Apple, 1982, p. 105). A forma como o currículo é definido e implementado tem o poder de moldar não apenas o conhecimento dos alunos, mas suas identidades, valores e capacidade de pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor.

As escolhas curriculares refletem prioridades políticas, econômicas e culturais da sociedade. Os diferentes grupos buscam influenciar o que é ensinado, como é e a quem beneficia o que está posto no currículo. Ou seja, a quem interessa esse tipo de conhecimento? Esse questionamento destaca a dimensão política do currículo. Ao examinar a BNCC/2017 e o conhecimento que ela prioriza, é fundamental questionar a quem esse conhecimento serve e quais são os interesses subjacentes. Isso envolve considerar se o currículo proposto atende às necessidades de uma sociedade mais ampla ou se reflete perspectivas específicas.

O papel da educação escolar não se limita à transmissão de conhecimento, sendo assim, o currículo que verdadeiramente serve à sociedade deve ser inclusivo, crítico e sensível às diversidades culturais, sociais e individuais dos estudantes, preparando-os para participar ativamente na construção de um futuro mais justo e sustentável. Nesse sentido, a análise crítica da BNCC/2017 e de seus objetivos torna-se essencial para garantir que as políticas educacionais estejam alinhadas com os princípios democráticos e as demandas da população.

Na próxima seção, destacaremos os antecedentes histórico da BNCC/2017 no Brasil, evidenciando as leis e documentos anteriores a sua aprovação, salientando a participação social no processo de construção e a organização do material após a sua publicação.

5 A CONSTITUIÇÃO DA BNCC/2017 NO BRASIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

“[...] de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado” (Saviani, 2016, p. 58).

A participação de representantes de instituições públicas e privadas no processo de elaboração de legislações e documentos norteadores para a educação brasileira tornou-se uma prática constante no sentido de legitimar o processo democrático. Desse modo, a participação social na formulação da BNCC/2017 foi disseminada para a população, passando a ideia de democraticidade do documento, contemplando várias etapas e sujeitos no processo de elaboração da base. A seguir, destacamos a metodologia utilizada na construção da BNCC/2017, a estrutura e organização do documento.

5.1 A participação social na construção da BNCC/2017

O processo de formulação da BNCC (2015; 2016; 2017) ocorreu no período de 2015 a 2017. A metodologia utilizada para a construção do documento foi alvo de várias críticas de entidades acadêmicas, profissionais da educação, professores e alunos. Cury, Reis e Zanardi (2018) trazem a elaboração da BNCC como um processo falsamente democrático, parcial e que não acolheu as críticas dos debates em paralelo ao tempo de elaboração do documento.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) são instituições contrárias à proposta da BNCC/2017. Para essas associações de classe, a BNCC (2017) traduz uma concepção de currículo mínimo para a educação brasileira. Nesse sentido, as referidas associações teceram críticas quanto a forma como a BNCC (2017) foi construída. Enfatizamos o pensamento de Cury, Reis e Zanardi (2018) que destacam o posicionamento da ANPEd e da ABdC:

A ANPEd foi uma das maiores protagonistas na oposição ao processo de construção de uma proposta nacional. Foram várias notas, que juntamente com a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), buscaram desvelar criticamente os limites da BNCC com sua proposta centralizadora de currículo (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 96).

No *site* da ANPEd, encontramos uma coletânea com título: “ANPEd e a BNCC: luta, resistência e negação”. O conjunto de materiais apresenta dez itens relacionados à BNCC, enfatizando críticas ao documento em vários pontos, como: diversidade, gênero e inclusão; diversidade do currículo; formação para o mercado de trabalho, lógica do capital e avaliações externas; uniformização, padronização e flexibilização; metodologia e elaboração da BNCC; formação de professores e trabalho docente; e direito dos estudantes. Esses materiais caracterizam-se como: reportagens, documentos e notas institucionais de diversas entidades.

De outro ângulo, podemos ressaltar que a discussão em torno da elaboração do documento antecede esse período de 2015, considerando a articulação nos bastidores do MEC com as fundações e instituições privadas. Porém, para os demais integrantes da sociedade brasileira, a BNCC (2017) começou a criar forma com a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, assinada pelo Ministro Renato Janine Ribeiro - professor de filosofia, cientista político, escritor e colunista brasileiro - no I Encontro Interinstitucional sobre a Base Nacional Comum Curricular, que aconteceu na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Renato Janine Ribeiro ficou no cargo após Cid Ferreira Gomes - engenheiro civil e político brasileiro - pedir demissão do cargo de Ministro da Educação, em março de 2015, devido aos conflitos políticos que ocorreram no governo de Dilma Rousseff com os deputados aliados a bancada do PT (Partido dos Trabalhadores) e do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Antes de Renato Janine Ribeiro tomar posse do cargo, o Secretário Executivo do MEC, Luiz Cláudio Costa, assumiu o ministério. Outro fato que merece destaque foi a demissão de Janine no início de outubro de 2015, após uma reforma ministerial realizada pela Presidenta. Quem encarregou-se do Ministério da Educação foi Aloizio Mercadante - economista, político e um dos fundadores do PT em 1980 -. Apesar da troca constante de ministro, isso não afetou o cronograma e a BNCC continuou em seu processo de aprimoramento.

A Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, em seu § 1º, dispõe sobre a composição da Comissão de Especialistas para a elaboração da primeira versão da BNCC (2015, s/p).

A Comissão de Especialistas será composta 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, s/p).

Esses especialistas foram agrupados em diversas áreas do conhecimento, como: linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte e educação física); matemática; ciências da natureza (ciências, biologia, física e química); ciências humanas (história, geografia, ensino religioso, filosofia e sociologia); e Educação Infantil. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018, p. 5) argumenta que: “[...] elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro”. Cabe-nos questionar como ela corresponde as demandas dos estudantes se eles não foram ouvidos e se a elaboração não partiu do chão da escola? Cury, Reis e Zanardi (2018) esclarecem que

[...] a BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizada na confiança e na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 71).

A BNCC (2017), ao ser elaborada por especialistas, desconsiderando a realidade das escolas públicas brasileira, a desigualdade social e educacional existente no país, sem levar em conta o posicionamento e as vivências dos que estão ativamente no chão da escola, resultou em uma proposta a ser implementada de forma verticalizada, impositiva e inflexível. O documento determina o que os estudantes devem aprender ao longo da educação básica, de forma reducionista, através da prescrição de competências e habilidades direcionadas para uma formação submissa aos interesses de uma classe que se sobrepõe a outra, isto é, a classe dominada submissa à classe dominante.

A portaria nº 592/2015, destaca em seu parágrafo 2º que “[...] participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime” (Brasil, 2015, s/p). Tal ponto da referida portaria visou dar democraticidade à construção da BNCC (2017), utilizando o enfoque da representatividade por meio de comissões com profissionais da educação de diversas regiões do país e de distintas áreas do conhecimento. Oliveira e Sússekkind (2018) evidencia que essa exposição ocultava,

[...] o fato de que cada uma das equipes disciplinares, num total de 29, era composta por apenas quatro docentes. Ou seja, a “democraticidade” do conjunto escondia uma fragilidade real de equipes pequenas, trabalhando isoladamente, apenas em torno dos conteúdos de suas respectivas disciplinas. Chamávamos a atenção para o fato de que o debate curricular não estava sendo feito nas escolas, nem com as escolas (Oliveira; Sússekkind, 2018, p. 57).

A pseudo-democraticidade na elaboração da BNCC (2017), sem ampliar a discussão para as escolas e com as escolas, foi apenas um dos aspectos marcantes desse documento, dentre outros que podemos citar, como, por exemplo, o aligeiramento no trabalho realizado pela comissão, uma vez que ela foi criada em junho de 2015 e a versão preliminar foi entregue em setembro do mesmo ano, ou seja, três meses depois de assinada a portaria nº592/2015 a primeira versão da BNCC (2015) estava disponível para acesso e contendo 302 páginas.

Para o aprimoramento da segunda versão da BNCC (2016), realizou-se consulta pública por meio eletrônico, no período de 16 de setembro a 15 de março de 2016. A consulta *online*, de acordo com as informações contidas no *site* do MPBNC, resultou em mais de 12 milhões de contribuições, sendo os dados sistematizados no período de março a maio de 2016. A partir dessas informações, notamos que a realização da consulta pública esteve relacionada ao critério da democraticidade na construção da BNCC (2017), conforme é mencionado na apresentação da segunda versão:

O presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. Apresenta-se, aqui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica (Brasil, 2016, p. 24).

Quanto a isso, nos questionamos sobre a participação desses 12 milhões de sujeitos e como em um curto tempo foi possível fazer a sistematização de todas essas contribuições. Corroboramos com Giovanni e Nogueira (2018) ao enfatizarem que a maioria das discussões acerca da democracia participativa tem sido vista como aliada ao processo da democracia representativa, como meio de fortalecer e ampliar a democracia através da participação dos sujeitos. Desse modo, compreendemos que essa participação serviu apenas para formalizar que o documento foi construído democraticamente, representando a sociedade brasileira. A segunda versão foi disponibilizada no dia 03 de maio de 2016 com 652 páginas. Na capa da segunda versão foram alteradas apenas as posições dos slogans do MEC, do Consed e da Undime.

A elaboração da terceira versão do documento, segundo o *site* do MEC, configurou-se em 27 seminários estaduais no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016. Realizando em torno de 50 palestras, com um total de 9.275 participantes, em 27 plenárias consolidadas. Tendo 25% de participantes da região norte; 37% de participantes da região nordeste; 15% de

participantes da região centro-oeste; 13% de participantes da região sudeste; e 10% de participantes da região sul.

O relatório, intitulado como “Seminários Estaduais da BNCC: posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular” (2016), foi resultante desses seminários, que ocorreram em várias regiões do país no período de aprimoramento da segunda versão da BNCC (2016). Neste, o Consed e a Undime fizeram uma síntese do que foi colocado pelos participantes, ressaltando o seu entendimento em vários aspectos apresentados e entregaram ao MEC.

Ao longo da elaboração das três versões da BNCC (2015, 2016, 2017), notamos que o Consed e a Undime foram duas entidades educacionais que estiveram à frente, juntamente com o CNE e o MEC, no processo de construção do documento. Através do MPBNC, que tem como participantes as entidades educacionais acima mencionadas e outras instituições privadas, já citadas no texto em outro momento, foram compartilhados documentos e programas que auxiliaram na construção da BNCC (2017).

Para essas entidades a “[...] Base não deve ser um documento totalizante, e sim um documento norteador que possibilite aos diferentes sistemas de ensino elaborarem os seus próprios currículos” (Consed; Undime, 2016, p. 04). Apesar de assumir esse posicionamento, o que de fato o texto da BNCC (2017) materializou, tendo como principais articuladores o Consed e a Undime, é que essa política se configura como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2018, p. 07).

A BNCC (2017), segundo o que preceitua o documento, se concebe como uma norma, definindo o que os alunos devem aprender ao longo da educação básica, estando para além de uma política orientadora para a educação básica. Para o Consed e a Undime (2016, p. 6), no que diz respeito a elaboração do currículo, considerando o que a BNCC (2017) define para as etapas da educação básica, as entidades educacionais entendem que:

[...] cada sistema de ensino deve elaborar o seu currículo a partir da Base, integrando a ela não só o contexto local, como as suas escolhas metodológicas. Idealmente, não será possível, separar o comum e o diversificado, uma vez que estarão integrados organicamente no currículo (Consed; Undime, 2016, p. 6).

A BNCC (2017) prescreve o que será comum para os estudantes de todas as escolas públicas brasileira, isto é, prioriza os conteúdos que serão cobrados nas avaliações externas, seguindo a lógica das imposições dos organismos internacionais e os interesses da sociedade capitalista. Saviani (2016, p. 55) acentua que “[...] o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo”. Enquanto fica a critério dos sistemas de ensino a elaboração de um currículo que contemple a parte diversificada e local, sem necessariamente ser colocado como relevante para a formação dos estudantes.

Em relação à visão de sujeito que a BNCC (2017) busca formar, o Consed e a Undime (2016) ressaltam que:

[...] outro ponto que parece essencial explicar é a visão de cidadão e sociedade que a Base propõe. No entendimento de Consed e Undime, a inspiração da visão de sujeito a ser formado se encontra na Constituição de 1988 e nos direitos ali postulados. No entanto, no contexto da educação, a garantia desses direitos se expressa no que nos últimos anos se convencionou chamar de formação integral do sujeito (Consed; Undime, 2016, p. 09).

Os direitos postulados na CF/1988, em relação à educação referem-se ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123). A BNCC (2017) aponta uma formação para a educação integral do sujeito e com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, visando a adequação da escola aos princípios do mercado de trabalho e do reajuste das políticas educacionais no Estado neoliberal.

A versão da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi entregue em 06 de abril de 2017 pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, ao CNE e aprovada pelo mesmo órgão no dia 15 dezembro. A homologação da BNCC, com o texto para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aconteceu no dia 20 de dezembro de 2017 pelo MEC. Em 2018 foi incluído nessa versão o texto para o Ensino Médio.

A seguir, a Figura 2 detalha o caminho de construção da BNCC/2017 até a aprovação do documento.

Figura 2 – O caminho da Base Nacional Comum Curricular.



Fonte: De olho nos planos (2018).³

A BNCC/2017 passou por um percurso, conforme pode ser visto na figura acima, culminando na sua homologação em dezembro de 2017 e inclusão do texto do Ensino Médio em 2018. Destacamos o processo apresentado à sociedade acerca de como ocorreu a elaboração da BNCC (2015; 2016; 2017), justificando que o documento foi elaborado com a ampla participação de profissionais relacionados ao campo da educação, instituições e representantes da sociedade civil, buscando legitimação e representação para o documento na CF/1988, na LDB nº 9.394/96, nas DCNs (2010) e no PNE (2014-2024).

Na próxima subseção, descrevemos a estrutura e organização da BNCC/2017.

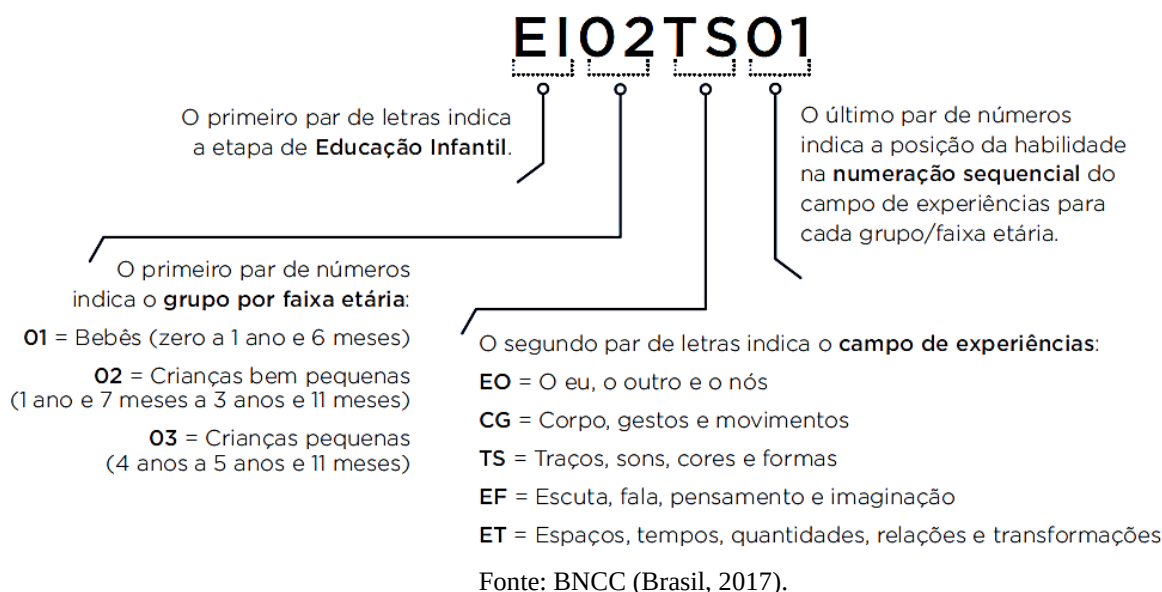
³ Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2018/04/O-caminho-da-Base.png>. Acesso em: 13 mar. 2024.

5.2 Estrutura e organização da BNCC/2017

A BNCC/2017 contempla as três etapas da educação básica brasileira (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Para a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, a BNCC/2017 dispõe de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; e conhecer-se. Esses direitos têm como princípio os eixos estruturantes interações e brincadeiras, os quais são definidos pelas DCNs para a Educação Infantil.

Com base nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC/2017 define cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para cada um desses campos são estabelecidos os objetivos de aprendizagem, sendo identificados por um código alfanumérico, de acordo com os grupos de faixa etária (Bebês 0-1a6m; Crianças bem pequenas 1a7m-3a11m; Crianças pequenas 4a-5a11m) (BRASIL, 2018), conforme consta na Figura 3.

Figura 3 – Composição do código alfanumérico para a Educação Infantil.



A Educação Infantil está organizada, de acordo com a BNCC/2017, em campos de experiência, como destacado acima. A segunda etapa da Educação Básica, o Ensino Fundamental, contempla cinco áreas do conhecimento, a saber: linguagens; matemática;

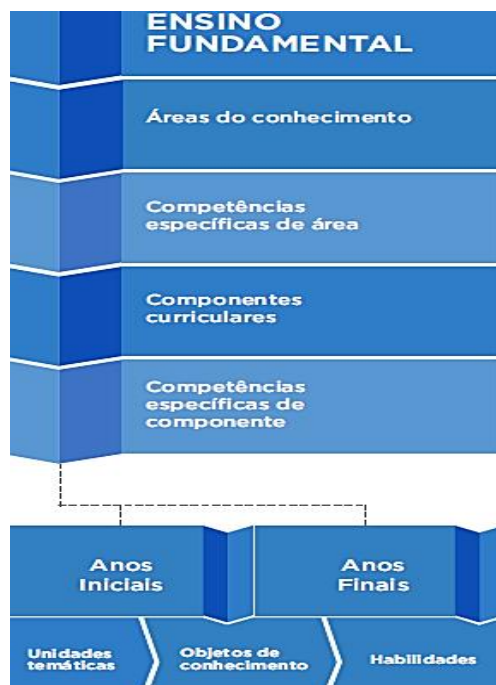
ciências da natureza; ciências humanas; ensino religioso. A área de linguagens inclui os componentes curriculares de língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa para os anos finais da etapa mencionada. A área de ciências humanas contempla história e geografia.

Em cada área do conhecimento, a BNCC/2017 direciona as competências específicas de área, “[...] cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam” (Brasil, 2017, p. 28). Vale ressaltar que nas áreas que agrupam mais de um componente são definidas as competências específicas para cada um deles. Além disso,

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas** (Brasil, 2018, p. 28, grifo do autor).

A próxima figura contém a organização do Ensino Fundamental, seguindo a proposta da BNCC/2017.

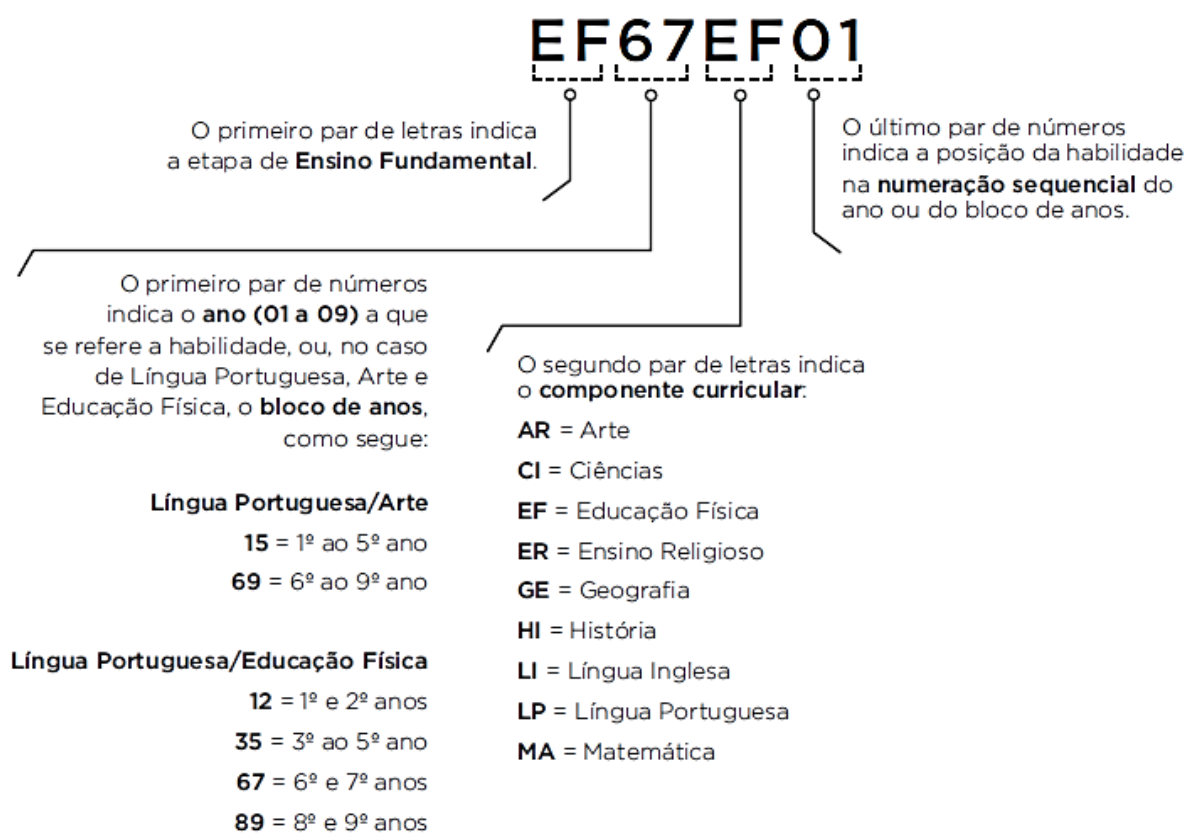
Figura 4 – Organização do Ensino Fundamental na BNCC/2017.



Fonte: BNCC (Brasil, 2017).

Na BNCC/2017, “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2017, p. 31). Para cada habilidade existe um código alfanumérico, como exemplificado a seguir:

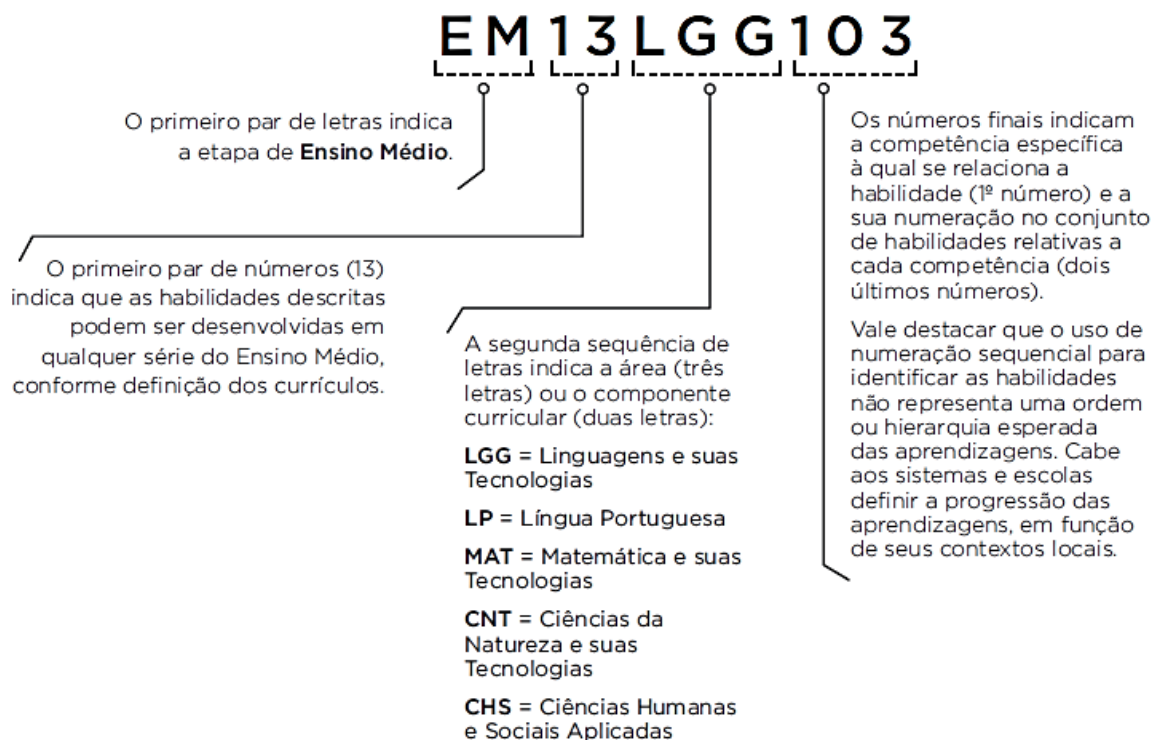
Figura 5 – Código alfanumérico das habilidades para o Ensino Fundamental.



Fonte: BNCC (Brasil, 2018).

Em relação à etapa do Ensino Médio, na BNCC/2017, esse está organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para cada uma dessas áreas são estabelecidas as competências específicas, estando relacionadas com um conjunto de habilidades e representa as aprendizagens essenciais garantidas aos estudantes do Ensino Médio (Brasil, 2017). Assim como as etapas anteriores, no Ensino Médio a habilidade é identificada por meio do código alfanumérico, conforme exemplificado na Figura 6:

Figura 6 – Exemplo do código alfanumérico para a habilidade do Ensino Médio.



Fonte: BNCC (Brasil, 2018).

A organização da BNCC/2017 contempla uma estrutura que direciona o ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades, e por área do conhecimento. A orientação do documento prevê que os currículos estaduais e municipais serão construídos ou reformulados para contemplar a proposta da BNCC/2017, a qual se configura como parte comum dos currículos. A parte diversificada, contendo a realidade local e regional, ficarão sob a responsabilidade dos estados e municípios a inclusão nos currículos.

A criação da BNCC/2017 foi um processo que teve suas origens em debates e discussões ao longo de décadas. Os anos a partir de 1990 foram marcados por reformas educacionais em diversos países, impulsionadas por mudanças no cenário global e pela busca por maior qualidade e equidade na educação. No caso do Brasil, a necessidade de alinhar as políticas educacionais às propostas de organismos multilaterais, como o BM, e aos compromissos assumidos em conferências e eventos internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), foi um dos fatores que impulsionou essa reforma.

A participação em conferências e eventos internacionais, bem como a influência de organismos multilaterais contribuíram para a formulação de diretrizes que buscaram alinhar a

educação brasileira a padrões e tendências globais. Dessa forma, a BNCC/2017 reflete não apenas uma construção interna, mas a busca por atender aos padrões e expectativas internacionais no campo da educação.

Dado o exposto, na próxima seção, entraremos nas análises do texto introdutório da BNCC/2017, vinculando com documentos internacionais e nacionais, que embasaram as discussões em torno da necessidade de um Currículo Comum para a educação brasileira, com vistas a compreender os fundamentos que embasam a BNCC/2017, considerando as políticas educacionais e os documentos norteadores que culminaram na elaboração do currículo comum nacional no Brasil.

6 AS CATEGORIAS CENTRAIS DA BNCC/2017

“[...] conhecimento é poder, mas basicamente nas mãos daqueles que já o detêm, que já controlam o capital cultural bem como o econômico” (Apple, 1982, p. 230).

Nesta seção, o texto introdutório da BNCC/2017 será analisado com vistas a refletir acerca das categorias centrais do documento, as quais foram definidas *a priori*. A análise terá como aporte metodológico a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016). Além disso, de modo a possibilitar o alcance do objetivo selecionado para este estudo, ocorrerá a articulação das categorias centrais da BNCC/2017 com os documentos identificados no *corpus* e mencionados no Quadro 1, descrito na seção 2.2.

6.1 Desvelando o mosaico educacional: BNCC/2017 em foco

Nesta última seção, analisamos o texto introdutório da BNCC/2017, tendo como método a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). O material foi selecionado a partir das categorias: Currículo; Formação docente/Formação de professores; e Avaliação externa/Avaliação nacional/Avaliação em larga escala, com o objetivo de, a partir do referencial teórico, defender a tese de que a BNCC/2017 traz em seu bojo características de um processo de elaboração falsamente democrático, homogeneização do currículo e padronização do ensino e da aprendizagem escolar, em um contexto de políticas neoliberais, com foco na responsabilização dos resultados das avaliações em larga escala para professores e escola.

O olhar volta-se para a introdução do documento da BNCC/2017, publicado em 2017, a partir do qual, na primeira fase do método da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), ou seja, na pré-análise, realizamos a definição das categorias, por compreender que a BNCC/2017 envolve os três pontos apresentados, uma vez que, por seu caráter normativo, implica em direcionamentos para o currículo, a formação docente e as avaliações externas.

Embora a análise focalize no texto introdutório da BNCC/2017, mais precisamente entre as páginas 05 a 21, levamos em conta outros documentos que articulam com as mudanças ocorridas na educação brasileira a partir dos anos de 1990, possibilitando desvendar as peças que culminaram na elaboração da BNCC/2017, de modo que o modelo da educação atual é resultado das configurações históricas e políticas que foram construídas ao longo dos tempo. O

quadro abaixo apresenta os documentos, os descritores utilizados e o número de marcações nos textos.

Quadro 3 – Títulos dos documentos, descritores e marcações nos textos.

DOCUMENTOS	DESCRITORES E NÚMERO DE MARCAÇÕES NO TEXTO		
	Currículo	Formação / docente / Formação de professores	Avaliação / externa / Avaliação nacional / Avaliação em larga escala
Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa	1	0	0
Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade	13	6	1
prioridades y estrategias para la educación	0	1	3
Educação: um tesouro a descobrir	0	17	0
LDB 9.394/96	19	2	0
PCNs	14	1	1
DCNs	456	4	5
PNE	11	5	4
Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.	18	1	1
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	8	28	1

Fonte: a autora (2023).

Os documentos selecionados para subsidiar a análise desta pesquisa sinalizam, de alguma forma, o alinhamento da BNCC/2017 às demandas e aos requerimentos dos acordos firmados entre os organismos multilaterais e diversos agentes sociais, com as finalidades educativas e os objetivos da educação aos padrões internacionais e ao contexto do neoliberalismo. Santomé (2003, p. 18) considera

[...] que é possível constatar facilmente que está sendo realizada uma reorganização do capital junto com uma reestruturação do tecido produtivo e do mercado de trabalho, em geral. Essas transformações estão fazendo com que o capital aumente sensivelmente, e as corporações transnacionais tenham

um acesso mais fácil a posições de poder nos principais organismos econômicos e políticos supranacionais, o que facilita a reelaboração de leis e normas à sua medida (Santomé, 2003, p. 18).

As corporações transnacionais ocupam posições de poder e articulam com facilidade a reelaboração de leis em prol dos objetivos dos organismos internacionais. Consequentemente, o Estado reduz o seu papel no âmbito público e transfere as responsabilidades para outros setores. Assim, as demandas dos organismos multilaterais e da atual ordem econômica mundial dizem respeito aos interesses do grande mercado, com ênfase para as reformas curriculares, novas competências para docentes e estudantes, controle na avaliação dos resultados educacionais, eficiência e eficácia nos sistemas de ensino. Tais pontos caracterizam o movimento em torno da padronização do currículo, da formação de professores e das avaliações em larga escala.

No âmbito educacional, as políticas curriculares configuram-se como um intrincado mosaico, revelando padrões, nuances e significados que moldam o que ensinar, como ensinar e a quem ensinar. Os descritores e a quantidade de marcações nos textos que antecedem a BNCC/2017, os quais encontram-se no Quadro 2, denotam as características distintas que compõem o panorama educacional, servindo como chaves interpretativas para entender a complexidade da educação escolar no Brasil.

Os termos que identificam e descrevem as camadas do mosaico desentranham os significados subjacentes ao tecido educacional, compreendendo como determinados elementos são priorizados, excluídos ou transformados ao longo do tempo. Ao selecionar os documentos contidos no Quadro 2, visamos mapear as interconexões entre os descritores e a BNCC/2017, reconhecendo que o currículo não é estático, mas dinâmico e que reflete as influências sociais, políticas e pedagógicas de uma determinada sociedade.

Ao desvelar essas peças que compõem o cenário educacional, pretendemos lançar luz sobre as complexidades que permeiam o currículo, a formação docente e as avaliações em larga escala. O currículo, como um documento vivo e dinâmico, reflete não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas os valores, as crenças e as perspectivas sociais que permeiam a educação. Sua elaboração e implementação envolvem uma série de escolhas e negociações que refletem as concepções de educação de diferentes grupos e atores sociais.

A formação docente, por sua vez, desempenha um papel fundamental na efetivação do currículo, pois são os professores que o traduzem em práticas pedagógicas concretas o que está posto nos documentos educacionais. A formação inicial e continuada dos professores alinha-se as demandas da educação, a fim de contemplar o que se propõe para a educação escolar.

Por fim, as avaliações em larga escala, embora possam fornecer informações importantes sobre o desempenho dos estudantes e das escolas, suscitam debates acerca de sua validade, seus impactos e suas limitações. Todavia, vale considerar os objetivos e os critérios de avaliação, bem como os possíveis efeitos, como a padronização do ensino e a ênfase excessiva em conteúdos passíveis de mensuração, em detrimento de habilidades e competências essenciais para o século XXI.

Na subseção a seguir, adentraremos em uma análise dos marcadores encontrados na BNCC/2017, concentrando-nos em três categorias-chave que compõem a tessitura do cenário educacional no referido documento, a saber: currículo, formação docente/formação de professor e avaliação externa/nacional/em larga escala. Cada uma dessas categorias desempenha um papel crucial na configuração das políticas educacionais, representando um fio condutor essencial para compreendermos as dinâmicas, desafios e disputas inerentes ao contexto da educação escolar no Brasil.

6.2 Currículo

Ao longo desta pesquisa, nos ancoramos em autores que fundamentam a ideia de que o currículo não é neutro e estático, configura-se em constante movimento e dinamicidade, sendo esse imbuído de valores, ideologias, disputas de poder e conflitos de interesses de grupos sociais. A categoria currículo apresentada nesta pesquisa traz como aporte teórico a perspectiva Apple (1982; 1993; 2001; 2002), Freire (2001; 2015; 2019) e Saviani (1998; 2004; 2016), por considerarmos que suas contribuições são de suma importância para problematizar os saberes e os conhecimentos construídos e disseminados coletivamente.

Freire (2019) enfatiza a relação dialógica entre professores e alunos, valorizando a realidade concreta dos estudantes, a fim de possibilitar que o conhecimento seja questionado e construído no coletivo, de modo que o currículo esteja conectado às experiências de vida dos sujeitos, permitindo uma análise crítica do mundo ao seu redor.

Cury, Reis e Zanardi (2018) ressaltam que “[...] compreender a BNCC e sua proposta nacional a partir de Freire é, primeiramente, rejeitar que a escola, os educadores e os educandos são tábulas rasas e serão reprodutores de conhecimentos, habilidades e competências selecionadas *a priori*” (p. 121). Isso se confirma devido ao currículo, com base em Freire, estar vinculado às realidades sociais e culturais dos estudantes, reconhecendo e valorizando a diversidade de saberes presentes na sala de aula e a compreensão da relevância do conhecimento para a vida dos educandos e da comunidade.

Ao ampliar essa discussão, ancoramo-nos em Apple (1982; 1993; 2001; 2002), o qual concebe o currículo como campo de luta, ligado às estruturas sociais e econômicas mais abrangentes da sociedade, em um território de contradições e conflitos. O conhecimento escolar, nesse sentido, incorpora-se através das relações desiguais de poder, presente nos currículos, nos planejamentos e nos materiais pedagógicos, não sendo neutro e imparcial.

A seleção do conhecimento legitimado no currículo é resultado de um processo realizado por grupos e atores interessados em campos de poder social, político, cultural e econômico. O conhecimento de um determinado grupo é evidenciado, enquanto outros são excluídos ou considerados ilegítimos. Para Apple (1982), a escola atua tanto na reprodução do sistema, quanto da produção e distribuição dos interesses da sociedade.

Alguns questionamentos nos possibilitam refletir acerca do currículo com base nos estudos de Apple (1982), como: Por que a BNCC/2017 institui essas competências e habilidades? Quais são os interesses que fundamentam a BNCC/2017? Quais são as relações de poder que permeiam a BNCC/2017? Não buscamos respostas prontas para essas perguntas, mas diálogos e possibilidades para o desenvolvimento desta pesquisa.

Para subsidiar as reflexões acerca do currículo, dialogamos com Saviani (1998; 2004; 2016) ao compreender o currículo como conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola, de modo que a seleção do conhecimento não deve ser de maneira aleatória, uma vez que se faz necessário contemplar as necessidades do ser humano para enfrentar os desafios da realidade, destacando a relevância social, a adequação, a objetividade e o enfoque científico.

A primeira marcação retirada do texto introdutório da BNCC/2017 aponta que o documento será:

Referência nacional para a formulação dos **currículos** dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p. 8, grifo nosso).

O trecho salienta que o documento faz parte de uma política nacional, sendo uma referência para a formulação dos currículos dos sistemas de ensino. Para Silva, Neto e Vicente (2015, p. 331), “[...] a BNCC é uma política pública de Estado e, portanto, reúne um conjunto de atores individuais e coletivos”. Ao longo do processo de elaboração da BNCC/2017,

notamos a influência dos diferentes organismos multilaterais e agentes sociais que participaram da construção desse material.

No recorte anterior, podemos destacar o alinhamento da BNCC/2017 a outras políticas e ações para a Educação Básica, envolvendo a formação de professores, a avaliação, a elaboração de conteúdos educacionais e a oferta de infraestrutura. Para que o documento se materialize nas escolas e salas de aula, outras instâncias serão incluídas para a efetivação da proposta.

A segunda e terceira menção de currículo na introdução da BNCC/2017 trazem alguns conceitos presentes na LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), salientando-se que as competências e diretrizes são comuns, ou seja, os estudantes da Educação Básica, em diferentes níveis, terão acesso a um conjunto comum de competências e habilidades que serão desenvolvidas ao longo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entretanto, as competências e habilidades prescritas na BNCC/2017 irão compor diversos currículos no país, conforme pode ser observado abaixo:

A LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os **currículos** são diversos. O segundo se refere ao foco do **currículo**. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (Brasil, 2017, p. 11, grifo nosso).

A partir desse trecho, surgem alguns questionamentos. Ora, quem e como serão definidos os currículos diversos? Como ter diversos currículos se o documento de caráter normativo define quais as competências e as habilidades que os estudantes precisam desenvolver e os professores devem utilizar em sua prática? A que se refere o diverso? Para quem o diverso será direcionado? Libâneo (2019) aponta alguns posicionamentos em relação ao currículo e a BNCC/2017:

A crítica mais contundente a essa noção de currículo é que ele é um dispositivo de poder que busca controlar e/ou regular a vida, no sentido de estabelecer quais conhecimentos e habilidades são essenciais para a preparação para a cidadania e para o trabalho. Legisladores e especialistas responsáveis pela elaboração dessa proposta curricular acreditam que, uma vez existindo um currículo prescrito, fica resolvida a qualidade de ensino ou mudando-se o currículo, muda-se a escola. Por isso, prescreve-se no currículo tudo o que o professor precisa fazer (Libâneo, 2019, p. 19).

Ao selecionar um conjunto de competências e habilidades, tantas outras foram desconsideradas. Ao prescrever um currículo que apresenta um tipo de formação, finalidades e objetivos da educação, um perfil de educando e de educador foi considerado na proposta curricular. Ravitch (2011, p. 25) salienta que “[...] construir políticas requer que alguém tome uma decisão que afete as vidas das pessoas sem que elas tenham chance de votar por isto”. Os formadores de políticas e os responsáveis pela elaboração da BNCC/2017 trazem consigo valores, ideologias e perspectivas de um lugar, de um cargo que ocupa e de uma classe a qual pertence/defende.

Ao longo do processo de elaboração da BNCC/2017, notou-se o campo de disputas e lutas que permeou a construção do documento, uma vez que no campo do currículo projetos são colocados em conflitos na sociedade. Diferentes agentes e instituições participaram desse movimento, no qual havia os defensores e os críticos da proposta em ênfase. A ANPED, juntamente com a ABdC, se colocou como uma das maiores protagonistas contrárias ao processo de construção do Currículo Nacional.

O trecho inicialmente destacado também apresenta que os currículos estarão a serviço do desenvolvimento de competências. A noção de competência pela escola é apontada por Ramos (2001) como aquela

[...] que seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. [...] Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados os mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (Ramos, 2001, p. 221).

A formação para o desenvolvimento de competências coaduna com as especificidades das habilidades técnicas direcionadas para o mercado de trabalho. A escola apresenta em seu currículo o que os estudantes precisam desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo que nas entrelinhas os objetivos da perspectiva neoliberal estejam presentes na formação escolar. Para Oliveira (2018, p. 296), “[...] a ‘Pedagogia das Competências’, como pressuposto pedagógico da BNCC, é claramente definida como resultado de acordos entre os ‘organismos multilaterais’ e suas pautas de reformas educacionais ancoradas nas políticas neoliberais” (Oliveira, 2018, p. 296).

A proposta de formação escolar alinhada aos ditames do estado neoliberal intensifica suas ações, contribuindo para a formação de novos trabalhadores. Sendo assim, Ramos (2001) conclui

que a noção de competência – principalmente no plano educativo – e de empregabilidade – no plano do trabalho – compõem o conjunto de novos signos e significados talhados pela cultura pós-moderna, desempenhando um papel na representação da sociedade quanto à forma de os trabalhadores localizarem-se e moverem-se diante da nova lógica do capital (Ramos, 2001, p. 302).

A noção de competência, explica Ramos (2001), representa a formação que os trabalhadores precisam para atender as exigências da lógica capitalista. A escola, enquanto instituição que oferta a educação forma, reproduz os anseios da sociedade. Nesse sentido, a educação brasileira dispõe de um documento homologado em 2017, o qual aponta dez competências gerais que representa esse diálogo entre formação e capital/economia.

As competências gerais da BNCC/2017 envolvem: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e responsabilidade e cidadania. Essas são as palavras-chaves de cada competência que o estudante precisa desenvolver ao longo da Educação Básica, contemplando a formação do sujeito para a atender as exigências da lógica do capital. Oliveira (2018) aponta que:

A pedagogia das competências reafirma o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos sujeitos frente aos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento. Isto se dá por meio de um duplo movimento: ‘centralização curricular e adoção de um modelo de aprendizagem cognitivista’ (Oliveira, 2018, p. 297).

Em contraposição à Pedagogia das Competências, Freire (2019) apresenta a pedagogia problematizadora, libertadora, que por sua vez, oferece uma perspectiva crítica sobre o currículo, enfocando as dimensões políticas e sociais inerentes à educação. A pedagogia problematizadora destaca a importância de reconhecer as relações de poder presentes no processo educacional, incentivando uma abordagem que não apenas transmite informações, mas promove a conscientização e a transformação social.

O trecho a seguir marca outro contexto, o da descentralização das responsabilidades, com o discurso da autonomia entre os entes federados.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, 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 estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (Brasil, 2017, p. 15, grifo nosso).

A BNCC/2017 prescreve o que precisa ser ensinado nas escolas, mas as redes de ensino, de acordo com o documento, devem construir os currículos e a partir deles as escolas irão elaborar as propostas pedagógicas que levem em conta as necessidades e a realidade local.

A BNCC e os **currículos** se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (Brasil, 2017, p. 16, grifo nosso).

A formação e o desenvolvimento de maneira global do sujeito representam as demandas de um modelo de sociedade em vigência. A ideia de formação integral passou a ser destaque na BNCC/2017, caracterizando como fundamento pedagógico central do documento, presumindo-se que as competências gerais proporcionam o desenvolvimento integral do sujeito. O conjunto das competências gerais apresenta-se como aspectos fundantes da formação integral necessária para o cidadão da contemporaneidade, atendendo a proposta da formação para o capital.

Libâneo (2019) apresenta uma proposta:

[...] em oposição total a um currículo “mínimo” que visa apenas habilidades ligadas ao fazer e ao aplicar por meio de transmissão e armazenamento de informação, minha proposta é de um ensino visando ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, estético, por meio dos conteúdos culturais e científicos em articulação com as práticas socioculturais nas quais está implicada a diversidade (Libâneo, 2019, p. 21).

Entretanto, Macedo (2014) nos alerta que:

É preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte (Macedo, 2014, p. 1553).

Na tentativa de promover uma educação de qualidade, a implementação de um currículo nacional sobressai como um meio para disseminar os princípios neoliberais. A criação de um novo documento também coaduna com o aspecto da novidade. É preciso ter algo novo para vender, para ampliar os lucros, os fundos das empresas/instituições envolvidas, isto é, com um

documento novo será necessário outros recursos alinhados aos materiais para colocá-lo em prática, exemplo: materiais didáticos, formação continuada, eventos, dentre outros.

No trecho seguinte, o currículo apresenta-se como complementar à BNCC/2017, contrapondo-se a ideia de que a BNCC/2017 não é currículo:

[...] 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. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (Brasil, 2017, p. 16, grifo nosso).

Contestando o que a BNCC/2017 argumenta, uma vez que o documento destaca que a BNCC/2017 não é currículo, Silva e Neto (2020), compreendem a BNCC/2017 como currículo,

[..] pois mobiliza agentes e agências em torno de si, tem significado e significância para o campo da educação e para os diferentes campos da ciência. Adquiriu importância para vários setores da sociedade civil, movimentos sociais, partidos políticos, grupos religiosos e igrejas, enfim, tornou-se, claramente, um campo de disputas e lutas acirradas (Silva; Neto, 2020, p. 265).

Esse campo de disputas e lutas, conforme Apple (1982) e Silva e Neto (2020), caracteriza-se como currículo. Apesar da BNCC/2017 não se considerar como currículo, autores defendem o contrário, conforme exposto acima. É justamente nesse campo que encontramos a BNCC/2017 travando um cenário de defesas e contradições, a fim de colocar nas escolas um currículo comum nacional para a educação brasileira.

A educação escolar brasileira é formada por diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. A BNCC/2017 direciona as competências e as habilidades apenas para a Educação Básica, nas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As demais modalidades ficam à mercê dos sistemas de ensino, estados e municípios, tendo como orientação as DCNs. Isso está explícito no próprio documento, visto que:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de **currículos** e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017, p. 17, grifo nosso).

A BNCC/2017 apresenta orientações e a definição das habilidades e competências para a Educação Básica, as especificidades da educação escolar, encontradas através das modalidades a base não contempla. Observa-se que a educação escolar é permeada por diferentes formatos e os sujeitos que estão nos espaços escolares têm suas diferenças inviabilizadas em uma proposta comum de currículo. Adiante o documento ressalta que:

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando **currículos** para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades. Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao **currículo**, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados (Brasil, 2017, p. 18, grifo nosso).

A descentralização na educação corrobora para que a responsabilidade seja partilhada entre os sistemas e as esferas. Além de descentralizar a administração da educação, os sistemas de ensino precisam construir ou reformular os currículos, elaborar as propostas pedagógicas, considerando as modalidades de ensino e inserir os temas contemporâneos. A BNCC/2017 determina que:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos **currículos** e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2017, p. 19, grifo nosso).

De acordo com a BNCC/2017, os sistemas de ensino precisam trazer em suas propostas de ensino, em seus currículos, temas que contemplem a vida humana em diferentes dimensões e contextos. Porém, essa incorporação fica a critério das redes, levando em conta as suas demandas e necessidades.

Após a homologação da BNCC/2017, o documento salienta que:

[...] as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir **currículos**, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (Brasil, 2017, p. 20, grifo nosso).

No texto acima, outro destaque é para as escolas particulares, que terão a tarefa de construir currículos alinhados à BNCC/2017. Todavia, temos redes distintas, com objetivos diversos. Nesse sentido, como funcionará a implementação de uma proposta curricular que visa o desenvolvimento de competências e habilidades comuns para os estudantes em redes divergentes? O que de fato irá interessar à rede privada na implementação da BNCC/2017?

As questões apontadas acima surgem no decorrer das leituras e escrita do texto, possibilitando uma reflexão que emerge ao longo da construção desta tese. Entretanto, não pretendemos lançar respostas a essas problematizações, pois não se configuram como foco da pesquisa, mas estas podem possibilitar o desenvolvimento de outros estudos posteriormente.

Nesse ínterim, Silva e Neto (2020) fazem uma ressalva em relação a estrutura da BNCC/2017:

Se ela tornar-se uma grade fechada de componentes curriculares e de conteúdos predefinidos para todos os estados e municípios do Brasil, daí ela se constituirá em currículo centralizado e centralizador, como foi, por exemplo, no período da Ditadura Militar (1964-1985), pois todas as escolas ensinavam desde a mesma grade curricular. Se ela se tornar uma base comum de um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências, componentes curriculares como ponto de partida para as escolas, municípios e estados elaborarem suas propostas de conteúdos, habilidades, competências, componentes curriculares, temas, problemas que articulem essa “base comum” com as regiões e suas especificidades, daí ela não será grade curricular ou currículo nesse sentido stricto, mas será mesmo parâmetro e orientação (Silva; Neto, 2020, p. 265)

Conforme o exposto acima, teremos duas vias para a BNCC/2017, ou ela caracteriza-se como uma grade fechada ou ficará como um parâmetro. Entretanto, a educação brasileira conta com documentos nomeados como parâmetros, isto é, os PCNs que foram divulgados em entre os anos de 1997 e 1998, mas não tiveram a utilização efetivada como projetado.

A seguir, aprofundaremos a segunda categoria, definida no momento inicial desta pesquisa, formação docente/formação de professores, a qual insere-se nesse contexto de análise da BNCC/2017, constituindo-se como elemento fundante do documento que implica na implementação do material nas escolas brasileira.

6.3 Formação docente / Formação de professores

A formação docente compreende-se como ponto basilar da Educação Escolar. Os documentos que são direcionados para a educação escolar, de alguma forma, interferem na

formação dos professores, tendo em vista que são os professores que implementam e levam à efetivação dos documentos nas escolas e salas de aula brasileira.

As formações inicial e continuada desses profissionais desempenham um papel crucial na interpretação, contextualização e aplicação dos princípios e diretrizes estabelecidos nos documentos educacionais. No caso da BNCC/2017, a formação dos professores é um ponto a ser considerado para que o documento alcance as salas de aula. Sendo assim,

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da **formação inicial e continuada dos professores** para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (Brasil, 2017, p. 21, grifo nosso).

Os professores são fundamentais para implementar a BNCC/2017, com isso, é de suma relevância que eles conheçam a finalidade do documento, visto que o currículo prescrito retira a autonomia dos professores e homogeneiza as práticas escolares, de modo a regular o trabalho docente e a formação desses profissionais. Dourado (2019) enfatiza que

[...] há em torno da BNCC um forte discurso do governo e dos setores empresariais na mudança: do conhecimento, da escola, do currículo, da aprendizagem, dos alunos, dos professores. Um discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo sucesso ou fracasso da educação” (Dourado, 2019, p. 295).

A reforma educacional, firmada com a BNCC/2017, abrange desde o conhecimento, o currículo, a forma como a escola funciona e o modo como os professores ensinam e os estudantes aprendem. Além disso, enfatiza-se uma responsabilização individual, especificamente para os professores, a fim de que esses profissionais tenham uma formação inicial e continuada alinhada ao documento, para que estes assumam maior responsabilidade pela qualidade da educação e desempenho dos estudantes.

Essa proposta retira a centralidade do Estado e desconsidera outros fatores que influenciam na educação brasileira, como condições estruturais das escolas, recursos disponíveis, políticas educacionais e fatores socioeconômicos dos estudantes. Os professores serão direcionados a alcançarem determinados resultados e padrões estabelecidos, o que pode gerar um ambiente de cobrança excessiva e até mesmo de culpabilização em relação aos profissionais da educação.

Dourado e Oliveira (2018, p. 41) apresentam alguns pontos em relação a BNCC/2017 e esse controle do sistema educacional, como:

a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação (Dourado; Oliveira, 2018, p. 41).

Na escola, a partir do que salientam Dourado e Oliveira (2018), o ensino e a formação dos profissionais coadunam com o estreitamento da formação para a realização de testes padronizados, propondo que as políticas educacionais priorizem o cumprimento de metas quantitativas, em detrimento da valorização da prática pedagógica e do apoio ao desenvolvimento profissional dos educadores.

A perspectiva restrita e conteudista da BNCC/2017 tende a limitar a autonomia pedagógica dos professores e a diversidade de abordagens de ensino e aprendizagem, reduzindo o currículo a uma lista de conteúdos a serem ensinados e avaliados de maneira uniforme em todo o país, com base nas avaliações em larga escala. Em outro aspecto, Apple (1982) assinala que:

As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” — o conhecimento que “todos devemos ter” —, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isto não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo” (Apple, 1982, p. 98).

Apple (1982) destaca a importância da compreensão crítica do papel das escolas na reprodução e legitimação das estruturas de poder e das desigualdades sociais, possibilitando uma reflexão sobre quem detém o controle sobre o conhecimento ensinado nas escolas e como esse conhecimento reflete e perpetua as relações de poder existentes na sociedade.

Essa perspectiva crítica evidencia que as práticas educacionais não são neutras, mas **sim** permeadas por valores, interesses e ideologias que podem favorecer determinados grupos em

detrimento de outros. Portanto, ao analisarmos o currículo e as políticas educacionais, é fundamental questionar não apenas o conteúdo ensinado, mas as estruturas de poder que o sustentam e as formas como ele influencia a reprodução ou transformação das relações sociais e das hierarquias existentes.

A educação crítica, nesse contexto, busca capacitar os estudantes para compreenderem o mundo, questionarem e transformarem as estruturas de poder, promovendo assim uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, vale ressaltar a necessidade de um olhar atento para as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e as políticas educacionais, a fim de identificar e confrontar possíveis vieses, discriminações e marginalizações presentes no contexto escolar.

Na próxima subseção, analisaremos a categoria “Avaliação externa/Avaliação nacional/Avaliação em larga escala”, a partir dos fundamentos contidos na BNCC/2017. Essa categoria foi definida *a priori*, pois a consideramos importante para compreender as diretrizes centrais que sustentam a necessidade de um Currículo Comum Nacional e as implicações para a educação brasileira.

6.4 Avaliação externa / Avaliação nacional / Avaliação em larga escala

No Brasil, as políticas de avaliação em larga escala têm início a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país. Nesse contexto, de redirecionamento do projeto de governo para a nação brasileira, algumas discussões emergiram em torno do acesso e qualidade da educação (Welter; Pasini, 2014). Em 1988, inaugura-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o objetivo de elevar a qualidade da Educação Básica e propor novas políticas educacionais. No ano de 1990, foi realizada a primeira amostragem da avaliação da educação brasileira.

A primeira amostragem realizada em escolas públicas teve como público-alvo os estudantes dos 1ª, 3ª, 5ª e 7ª série do Ensino Fundamental, considerando as áreas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação. A segunda, permaneceu em formato de avaliação piloto, permitindo o aprimoramento desse processo. Em 1993, houve a adoção de uma nova metodologia, isto é, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), sendo possível a comparação dos resultados ao longo do tempo e estendendo-se para as escolas particulares, com estudantes de 4º e 8º série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 1997, os testes passaram a ser elaborados a partir de matrizes de referência, inserindo a área de ciências naturais na avaliação. O desempenho dos estudantes foi analisado com base em níveis e escalas de proficiência. Em 1999, houve a realização de um estudo-piloto para a avaliação de ciências humanas (história e geografia). No ano de 2001, foram adotadas outras matrizes de referência e com a aplicação dos testes, apenas em Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2005, houve a reestruturação do SAEB através da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Em 2007, houve a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), permitindo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) combinar as médias de desempenho dos estudantes nas avaliações, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, e calcular o IDEB.

A Alfabetização foi o foco nas avaliações no ano de 2013. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passa a compor o SAEB, a partir da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação da edição foi a inclusão, em caráter experimental, de testes de ciências humanas e ciências da natureza para estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

Em 2019, o SAEB passa por uma reestruturação para alinhamento das matrizes de referência a BNCC/2017. As siglas ANEB e ANRESC deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome SAEB, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. A avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do ensino fundamental, de forma amostral. Começa a avaliação da educação infantil, em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos (INEP, 2024).

Esses modelos de avaliações utilizam testes ou instrumentos padronizados para garantir consistência nos critérios de avaliação. Esses testes são projetados para serem aplicados de maneira uniforme para todos os participantes. Os resultados têm impacto nas políticas educacionais, influenciando nas decisões sobre financiamento, currículo, formação de professores e outras estratégias direcionadas para a qualidade da educação. Saviani (2016) considera que:

[...] a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas (Saviani, 2016, p. 75).

A perspectiva que Saviani (2016) apontou se confirma com o que a BNCC/2017 proclama em seu texto, isto é, o alinhamento da educação brasileira as matrizes de referência das avaliações em larga escala. Ao mencionar que a BNCC/2017 será referência nacional para a formulação dos currículos, visando contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações referentes à avaliação, presume-se que a proposta de formação contida no documento está em conformidade com os parâmetros das avaliações nacionais.

Sobre a avaliação externa/nacional/em larga escala, utilizamos essas nomenclaturas, pois tais termos foram encontrados nos diferentes textos utilizados ao longo da pesquisa, os quais referem-se a processos de avaliação que buscam medir o desempenho, conhecimento ou habilidades de um grande grupo de pessoas. Geralmente, é implementada em níveis amplos, como em nível nacional, estadual ou regional. Esse tipo de avaliação é comumente utilizado em sistemas educacionais para obter uma visão abrangente do progresso, da eficácia do ensino e da qualidade da educação. Freitas (2013, p. 57) afirma que:

[...] os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas. Dentro dessa lógica, como medida gerencial e de controle, os testes assumem a função de medir o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado (Freitas, 2013, p. 57).

Para além de avaliar o conhecimento e as habilidades dos estudantes, os testes são utilizados como instrumentos de controle, excluindo mais do que incluindo, e reforçando uma lógica de exclusão e hierarquização. A ideia é que os testes sirvam como ferramentas para avaliar o desempenho individual e institucional, recompensando aqueles que alcançam bons resultados e punindo os que não atendem aos padrões estabelecidos.

Essa lógica de instrumentalização dos testes no contexto educacional brasileiro tem sido objeto de críticas, ao passo que esse direcionamento contribui para a padronização do ensino, a

competição entre alunos e instituições e a redução da educação a uma mera preparação para o mercado de trabalho, em detrimento da qualidade da educação básica escolar.

Adiante, a BNCC/2017 reafirma o enfoque dessa adaptação:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus **currículos**. É esse também o enfoque adotado nas **avaliações internacionais** da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2017, p. 13, grifo nosso).

Nota-se que o enfoque no desenvolvimento de competências tem sido o eixo central da Educação Básica. O currículo, a formação de professores e as avaliações alinham-se a fim de fornecer subsídios para a educação de qualidade, fomentada nas políticas educacionais. O setor econômico visualiza na educação uma parceria para implementar propostas que vislumbrem o desenvolvimento do setor, formando mão-de-obra para as necessidades do capital.

A BNCC/2017, expressando o currículo instrumental ou de resultados imediatos comentado anteriormente, define as bases, o conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes devem aprender em cada nível da Educação Básica, expressos em competências individuais. Essas “bases” são as referências para a realização das avaliações em larga escala e, em função disso, são previstas também as atividades dos professores (Libâneo, 2019). Para a implementação da BNCC/2017 ou qualquer proposta curricular, faz-se necessário o trabalho do professor, uma vez que são eles que planejam e executa as propostas nas salas de aula.

Nas estratégias 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, a avaliação é mencionada como ponto central para fornecer análises da capacidade dos países, ou seja:

Ao investir em avaliações de sistemas, aferição de impactos e verificação da aprendizagem e de competências, o Banco estará a ajudar os países parceiros a responder às questões-chave que informam a reforma da educação: Quais são os pontos fortes do nosso sistema? E as suas fraquezas? Que intervenções se têm mostrado mais eficazes para a sua solução? Está a alcançar os grupos mais desfavorecidos? Quais são os papéis essenciais a serem desempenhados pelos sectores público e privado na prestação dos serviços? Estão as crianças

e os jovens a adquirir os conhecimentos e competências de que necessitam? (Banco Mundial, 2020, p. 6).

As avaliações em larga escala apresentam resultados relacionados à aprendizagem e às competências que foram desenvolvidas pelos estudantes. As matrizes de referência das avaliações articulam-se com as habilidades previstas na BNCC/2017, a fim de nivelar o que os estudantes precisam aprender ao longo da educação básica, responsabilizando os sistemas, professores e escolas pelos resultados. Welter e Pasini (2014, p. 03) enfatizam que “[...] a ideia de responsabilização passou a ser compreendida como um direcionamento para os governos democráticos, como forma de prestação de contas à sociedade de modo geral”. Essa ideia de responsabilização apresentou-se como uma das vertentes do movimento que estava sendo delineado no país, em relação as avaliações em larga escala. Saviani (2016, p. 75) salienta que:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico (Saviani, 2016, p. 75).

O autor aponta para uma tendência de alinhamento do sistema educacional brasileiro com os modelos de avaliação predominantes em contextos internacionais, como os testes padronizados aplicados em larga escala. Ao subordinar a organização e funcionamento da educação nacional a uma concepção de avaliação baseada em testes padronizados, há uma grande distorção do ponto de vista pedagógico, comprometendo a qualidade do ensino e aprendizagem, reduzindo o currículo a uma preparação para os testes e negligenciando aspectos essenciais do desenvolvimento dos estudantes, como a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas.

Libâneo (2019, p. 21) assinala que “[...] ao invés dos testes padronizados, proponho métodos e procedimentos organizados pelos professores visando ao desenvolvimento de capacidades intelectuais por meio da atividade de estudo”. Ou seja, os professores podem adotar estratégias de ensino que estimulem o pensamento crítico, a análise, a síntese e a reflexão dos estudantes, de modo que não aconteça simplesmente uma medição do conhecimento memorizado, mas que os estudantes se envolvam ativamente na construção do conhecimento.

Outra faceta pode ser observada com a reafirmação do Grupo Banco Mundial, cujo destaca os resultados das avaliações com os setores econômicos:

Um melhor conhecimento dos pontos fortes e fracos dos vários sistemas educacionais permitirá ao Grupo Banco Mundial atender de forma mais eficaz às necessidades dos países parceiros. [...] Em países de rendimento médio, onde uma mais elevada proporção dos empregos disponíveis necessitará provavelmente de competências mais elevadas, uma prioridade será desenvolver garantia de qualidade e financiamento para a educação terciária e para o desenvolvimento da força de trabalho. Em muitos países de baixo rendimento e Estados frágeis empenhar-se em cumprir os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio continua a ser prioridade (Banco Mundial, 2020, p. 7).

Nota-se que, com base nos resultados das avaliações, haverá uma articulação com os setores econômicos. As competências serão direcionadas de acordo com as necessidades de cada país para suprir as demandas do mercado de trabalho. Apple salienta que (1982, p. 59) “[...] uma economia industrializada requer a produção de elevados níveis de conhecimento técnico para manter o aparelho econômico funcionando eficientemente, e para tornar-se ainda mais sofisticada na maximização de oportunidades para a expansão econômica”. Posto isto, a educação, de modo geral, concentra suas ações em prol dos benefícios dos setores econômicos.

O alinhamento da BNCC/2017 com as propostas de avaliações em larga escala representa as diversas faces que envolve os resultados das avaliações. O que antes poderia ser apenas para direcionar a elaboração de políticas para a educação brasileira, tornou-se ponto central para a responsabilização dos professores e escolas, e para a seleção de habilidades e competências de acordo com os setores econômicos. Macedo (2014) adverte que:

Se retornamos ao caso brasileiro, fica claro que o vínculo entre a BCNN e avaliação não pode ser negligenciado. Os agentes políticos públicos no interior da rede que mapeei têm apontado nessa direção. Um dos indicadores desse vínculo é a participação efetiva do INEP, responsável pela avaliação, nos debates (Macedo, 2014, p. 1548).

A União, seguindo o que está posto na BNCC/2017, tem a incumbência de coordenar ações e políticas referentes à avaliação, conforme o exposto a seguir:

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à **avaliação**, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta

de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p. 21).

A União, enquanto setor preponderante, atua de modo amplo, a fim de promover ações em diferentes instâncias. Ela desempenha um papel crucial na coordenação e no financiamento de projetos e iniciativas que promovem o desenvolvimento econômico e social em todo o país. Por meio de repasses de recursos financeiros aos estados e municípios, a União contribui para a redução das desigualdades regionais e para a promoção da inclusão social.

A responsabilidade da União contempla o estabelecimento de diretrizes e normas que orientam a atuação dos diversos entes federativos na implementação das políticas públicas, garantindo a uniformidade e a eficácia das ações em todo o território nacional. A atuação da União, portanto, é essencial para assegurar o acesso equitativo a serviços e oportunidades, promovendo a cidadania e o bem-estar de todos os brasileiros.

No âmbito educacional, a União tem como foco promover a igualdade de acesso e a qualidade do ensino em todo o país. Para isso, são desenvolvidas políticas e programas que visam fortalecer o sistema educacional brasileiro, investindo na formação de professores, na melhoria da infraestrutura das escolas, na elaboração de currículos e na ampliação do acesso à educação básica e superior.

A União atua na elaboração e implementação de programas, projetos e ações para os diversos segmentos que compõem a educação escolar brasileira. A BNCC/2017, por exemplo, concentra-se dentro desse cenário em que são construídas as políticas educacionais brasileira.

Refém de um conteudismo tão ultrapassado quanto a estrutura disciplinarista que o organiza, a BNCC pressupõe, equivocadamente, que a melhoria da qualidade das aprendizagens seria produzida por meio de um currículo único para estudantes de todo o país, controlado de fora da escola por avaliações de larga escala e material didático padronizado, além de um sistema de prêmios e castigos destinado ao controle de docentes, gestores e estudantes. (Oliveira, 2018, p. 56)

A definição de um currículo único para todo o país, controlado por avaliações em larga escala e material didático padronizado, apresenta uma tendência em limitar a autonomia das escolas e dos professores, bem como a diversidade cultural e regional na educação brasileira. Vale ressaltar que:

Sobre a avaliação, cabe observar que a aferição de resultados se tornou a pedra de toque de toda a organização educacional, sendo que o modelo de avaliação assumido pelo MEC não decorreu de pesquisa sobre a situação educacional brasileira. Sua inspiração veio dos instrumentos internacionais focados na mensuração de resultados (Saviani, 2020, p. 4).

Isso indica que o modelo de avaliação educacional implementado no país foi influenciado por práticas e padrões internacionais, muitas vezes desenvolvidos em contextos diferentes e com objetivos específicos que podem não refletir completamente a realidade educacional brasileira. Esses instrumentos de avaliação internacional, embora possam fornecer dados comparativos e referências úteis, as vezes não são adequados para capturar a complexidade e diversidade do sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, fomenta-se que a adoção indiscriminada de modelos de avaliação advindas de outros países pode resultar em distorções na compreensão dos desafios e necessidades do sistema educacional brasileiro, além de limitar a capacidade de desenvolver políticas e estratégias educacionais que sejam verdadeiramente eficazes e relevantes para a realidade local.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Na verdade, toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido” (Freire, 2019, p. 205).

A educação escolar brasileira vem sendo regulamentada através de leis e documentos que materializam os anseios de determinados grupos e acordos firmados entre o Brasil e outros países, além das parcerias com instituições privadas. Para cada Lei de Diretrizes e Bases sancionada, destacamos o contexto político e econômico, bem como o poder de influência para a elaboração e aprovação das legislações educacionais.

No período que envolve a LDB nº 4.024/61 até a aprovação da BNCC/2017, de acordo com esta pesquisa, identificamos vários documentos e legislações que direcionaram a formação dos sujeitos que estão nos espaços escolares, especificamente no ensino fundamental, a saber: LDB nº 4.024/61; LDB nº 5.692/71; CF/1988; LDB 9.394/96; PCNs (1997); DCNs (2010); PNE (2014-2024); e BNCC/2017.

No Brasil, a influência dos organismos multilaterais nas políticas educacionais é evidente nos documentos e legislações que regem o sistema educacional em todos os seus níveis e modalidades. Essa influência se manifesta na forma de acordos e compromissos que são firmados e, posteriormente, refletidos nas propostas educacionais adotadas. Assim, notamos uma intrínseca interconexão entre os documentos e legislações educacionais e os propósitos delineados pelos organismos multilaterais.

Os acordos estabelecidos com tais entidades se manifestam de maneira tangível e concreta nas formulações e direcionamentos das propostas educacionais. Essa relação simbiótica entre as instâncias nacionais e as orientações provenientes de organismos globais evidencia a influência e a importância dessas parcerias na configuração do panorama educacional brasileiro.

Dentre os documentos mencionados nesta pesquisa, enfatizamos nossas análises nos fundamentos que embasam a BNCC/2017, em articulação com os teóricos, **defendendo a tese de que a BNCC/2017 traz em seu bojo características de um processo de elaboração falsamente democrático, homogeneização do currículo e padronização do ensino e da**

aprendizagem escolar, em um contexto de políticas neoliberais, com foco na responsabilização dos resultados das avaliações em larga escala para professores e escola.

O processo de elaboração da BNCC/2017 apontou para a ideia de democracia, trazendo a participação de diversos atores da sociedade, distintas instituições e momentos variados. Entretanto, autores como Cury, Reis e Zanardi (2018) apontam para o falso contexto em que isso aconteceu, desconsiderando as contribuições dos participantes nos espaços para revisão do documento.

O ciclo de construção da BNCC/2017 contemplou várias estratégias, como: audiências, consultas e debates em todo o país, que culminaram na constituição do documento. As parcerias firmadas entre o governo federal e as instituições público-privadas foram primordiais para que a BNCC/2017 retratasse os anseios de uma determinada classe, isto é, aquela de detém o poder e controle do Estado, a fim de disseminar as ideias que devem dominar a formação escolar.

Outro aspecto presente na tese defendida nesta pesquisa refere-se à homogeneização e à padronização do ensino e da aprendizagem. Perante as diretrizes centrais da BNCC2017, ocorre o alinhamento do currículo escolar com as matrizes das avaliações em larga escala, por meio da realização de testes padronizados para mensurar a qualidade da educação básica brasileira, conforme salienta Saviani (2016) e Libâneo (2019).

A qualidade da educação básica passa a ser mensurada através de avaliações em larga escala, que, em sua maioria, desconsidera os desafios e limites que permeiam o âmbito educacional. Em muitos casos, as avaliações em larga escala tendem a se concentrar em situações específicas do currículo, como habilidades em matemática e língua portuguesa, desconsiderando outras dimensões relevantes na aprendizagem.

As avaliações em larga escala podem gerar pressões indevidas sobre estudantes, professores e escolas, levando a uma abordagem excessivamente centrada na preparação para os testes. Isso pode contribuir para a padronização do ensino e da aprendizagem, negligenciando as necessidades individuais dos estudantes e as particularidades das comunidades escolares, tornando o currículo escolar em um documento centralizador, prescritivo e técnico.

Retomamos as ideias de Apple (1982; 1993; 2001; 2002), Freire (2001; 2015; 2019) e Saviani (1998; 2004; 2016) para refletir acerca das dimensões histórica, política e conceitual do campo do currículo, na perspectiva de que esse não é neutro, ou seja, ao definir determinadas habilidades e competências, as quais estarão alinhadas a avaliações em larga escala, identifica-se o caráter centralizador e os objetivos do Estado neoliberal nos marcos regulatórios para a educação brasileira.

Ao longo da pesquisa, notamos que o currículo é o ponto central da BNCC/2017, e que a sua reformulação ou elaboração teve como princípio o foco no desenvolvimento de competências e habilidades. Tal pressuposto atende aos princípios dos organismos multilaterais e os financiadores da educação escolar brasileira, por isso, existe a articulação entre as matrizes de referência em larga escala com as habilidades contidas no documento.

As avaliações em larga escala apresentam-se como propostas para atestar a qualidade da educação brasileira. Entretanto, da forma como está sendo direcionada estão servindo para classificar e fazer comparações/competições entre as instituições. Dessa forma, os resultados das avaliações direcionam os rumos da formação docente e das práticas escolares, sinalizando a responsabilização para docentes e escolas pelos índices alcançados, tornando-se possível inserir componentes da perspectiva do capital, como: ranqueamento, competição e responsabilização nas escolas brasileiras.

O Estado descentraliza as responsabilidades para que as escolas e professores fiquem com a incumbência da qualidade da educação básica, visualizando-se nos rankings dos resultados dessas avaliações. Isso ressalta a tendência para a qualidade da educação sustentada na perspectiva do capital, tendo como fundamento os seguintes princípios: resultados, eficiência, eficácia e controle.

Na perspectiva do capital, a qualidade da educação é frequentemente associada à capacidade de produzir resultados mensuráveis e quantificáveis, que podem ser comparados e classificados. O fato implica em uma ênfase na obtenção de altos índices de desempenho em testes padronizados e na satisfação dos indicadores estabelecidos pelos sistemas de avaliação. Assim, os princípios de resultados, eficiência, eficácia e controle tornam-se pontos focais na formulação e implementação das políticas educacionais.

As escolas e os professores são incentivados a adotar práticas e estratégias que maximizem o desempenho dos alunos, reduzam os custos operacionais e garantam o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelos órgãos governamentais e pelos gestores educacionais. No entanto, é importante reconhecer que essa abordagem centrada em resultados pode criar pressões excessivas sobre os profissionais da educação, levando a uma visão reducionista e simplificada do processo educacional. Além disso, ela pode negligenciar aspectos fundamentais da educação, como o desenvolvimento integral dos alunos, a valorização da diversidade e o papel da escola como espaço de formação cidadã e cultural.

Enquanto temos um documento de caráter normativo para a educação brasileira que focaliza o ensino no desenvolvimento de competências e habilidades, sugerimos que o conhecimento produzido historicamente seja a essência do currículo escolar e que ele contemple

as classes menos favorecidas e que mais precisa de uma educação pública e de qualidade. Além disso, a seleção desse conhecimento deve contemplar a realidade da escola, sendo sua construção iniciada no chão da instituição, a partir dos sujeitos que implementam as propostas em salas de aula. A objetivação do documento em sala de aula perpassa pela formação inicial e continuada dos professores, a fim de que os materiais possam contemplar a proposta do documento. Entretanto, também identificamos desafios e questões a serem enfrentados, como a formação de professores, a adaptação dos materiais didáticos e a articulação entre os diferentes atores do sistema educacional; aspectos cruciais que necessitam de atenção e investimento contínuo.

Assim, a BNCC/2017 configura-se como um documento que articula várias dimensões em sua exequibilidade, a saber: o currículo, a formação docente e as avaliações externas. Desse modo, esta pesquisa analisou os fundamentos que embasam a BNCC/2017, considerando as políticas educacionais e os documentos norteadores que culminaram na elaboração do currículo comum nacional para a educação brasileira.

Ao longo desta pesquisa, pudemos constatar que a BNCC/2017 representa um marco na história da educação brasileira, estabelecendo diretrizes para a elaboração dos currículos escolares em todo o território nacional. Entretanto, os fundamentos que norteiam o documento corroboram para a responsabilização dos resultados para os professores e as escolas, materializando o contexto de políticas educacionais de cunho neoliberal.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense. **Teachers College Record**, v. 95, n. 2, p. 222-241, 1993

APPLE, M. W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 107-142, July 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2020.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução: Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_213_.asp. Acesso em: 9 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.024%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201961.&text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, [1998]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, [2010]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Primeira versão. 16 set. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar segunda versão revista. 3 maio 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Terceira versão. 20 de dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Versão final. Brasília, 2018.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. 2001, p. 7-28. Tradução: Luiz Pontual. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoque epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. P. 295-316.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, IV; Goiânia. **Carta de Goiânia**, Goiânia: Educação e Sociedade, dez. 1986.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Seminários Estaduais de Educação:** posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Consed; Brasília, DF: Undime, 2016. 26 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Posicionamento%20Conse%20e%20Undime.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CORTINAZ, T. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares.** Orientador: Luis Armando Gandin. 2019. 113f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

COSTA, V. S. S. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local:** o que pensam os professores? Orientador: Antonio Chizzotti. 2018. 185f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CURRÍCULO. In: **Dicionário online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/curriculo/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DELORS, J. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasil: UNESCO, 1998.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 38-43. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A ARTE DO DISFARCE: BNCC COMO GESTÃO E REGULAÇÃO DO CURRÍCULO. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Periódico científico Editado Pela ANPAE, v. 35, n. 2, p. 291, 2019. <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>.

FERNANDES, Â. V. M. Educação Especial e cidadania tutelada na nova LDB. In: SILVA, C. S. B.; MACHADO, L. M. (Orgs.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** p. 59-74. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. ed. 8. São Paulo: Cortez, 2006.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. ed. 4. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOODSON, I. **Currículo: Teoria e História**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOODSON, I. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. **La Construcción Social del Currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum**. 1991. Disponível em: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre295/re29501.pdf?documentId=0901e72b813577e4>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. Disponível em

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 08 out. 2023.

HISTÓRICO DA BNCC. **Base Nacional Comum**, 2023. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 05 jan. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LOPES, A. R.C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 106, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71466>. Acesso em: 28 dez. 2019.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B. Os parâmetros curriculares em questão. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan./jun., p. 09-22, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71637/40634>. Acesso em: 09 jan. 2024.

OLIVEIRA, I. B.; SÜSSEKIND, M. L. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, n. 31 (número especial), p. 55-74, jun. 2018. DOI: 10.21814/rpe.14806

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

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. ed. 5. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, P. S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil**: ações, planos, programas e impactos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4. 2016. p. 54-84.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020 | e21512 | E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v45/2177-6059-roteiro-45-e21512.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

SCZIP, R. R. **De quem é esse currículo? Hegemonia e contra-hegemonia no ensino de história na Base Nacional Comum Curricular**. Orientador: Edilson Aparecido Chaves. 2020. 273f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SILVA, C. S. B. A nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal. In: SILVA, C. S. B.; MACHADO, L. M. (Org.) **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** p. 23-32. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, V. S. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. Orientador: Maria de Fátima Cossio. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SOUZA, J. D. A.; ARAGÃO, W. H. A concepção de currículo nacional comum no PNE: problematizações a partir do paradigma neoliberal. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 3-13, jan./abr. 2018.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2010, p. 219 – 221. Disponível em: <https://www.centropaulofreire.com.br/arquivos/livros/Dicion%C3%A1rio%20Paulo%20Freire%20-%20Danilo%20R.%20Streck.pdf> Acesso em: 10 dez. 2022.

WELTER, C. B.; PASINI, J. F. S. **Avaliação em larga escala: que avaliação?** O que dizem as crianças? X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXOS

Anexo A – Texto introdutório da BNCC.

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)².

1 BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

2 BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 out. 2017.

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

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

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

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve 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, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁴.

É imprescindível destacar que as **competências gerais da Educação Básica**, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação

3 BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2017.

4 ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.



COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Os marcos legais que embasam a BNCC

A Constituição Federal de 1988⁵, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União

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; ênfase adicionada).

5 BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos**. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC.

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000.

Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010⁶.

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014⁷ promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de

6 BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

7 BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], 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, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

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, 2017⁸; ênfases adicionadas).

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

8 - BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 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. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

Os fundamentos pedagógicos da BNCC

Foco no desenvolvimento de competências

O conceito de **competência**, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI⁹, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos¹⁰. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)¹².

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

9 Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos “competência” e “habilidade” (ou equivalentes, como “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”). “O ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCN” (p. 75). CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos**. São Paulo: Cenpec, 2015. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

10 Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros.

11 OECD. **Global Competency for an Inclusive World**. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

12 UNESCO. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. **Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación** (LLECE). Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

O compromisso com a educação integral

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

No 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. 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.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**¹³. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a 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. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

¹³ Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

O pacto interfederativo e a implementação da BNCC

Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, 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 estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas

originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)¹⁴.

Base Nacional Comum Curricular e currículos

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Além disso, 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. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;

14 BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos

interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua¹⁵.

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades. Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados.

15 ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Convenção nº 169**. Genebra, 7 de junho de 1989. Disponível em: <http://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_236247/lang-pt/index.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de outubro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19. Republicada em 14 de dezembro de 1999, Seção 1, p. 58, por ter saído com incorreção do original. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 13, de 10 de maio de 2012**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 6, de 2 de abril de 2014**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, de 31 de dezembro de 2014, Seção 1, p. 85. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-ppc006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, de 08 de janeiro de 2015, Seção 1, p. 11-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acessos em: 7 de nov. 2017.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990¹⁶), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997¹⁷), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012¹⁸), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009¹⁹), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003²⁰), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012²¹), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer

16 BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

17 BRASIL. **Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997.** Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de setembro de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9503.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

18 BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 14, 6 de junho de 2012.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-pcp014-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012, Seção 1, p. 70. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf>. Acessos em: 16 out. 2017.

19 BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

20 BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003.** Dispõe sobre o estatuto do idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

21 BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 8, 6 de março de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de maio de 2012, Seção 1, p.33. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acessos em: 16 out. 2017.

CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004²²), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010²³). Na BNCC, 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.

Base Nacional Comum Curricular e regime de colaboração

Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do **regime de colaboração** para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.

22 BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acessos em: 16 out. 2017.

23 BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de outubro de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acessos em: 23 mar. 2017.

Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços. Nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime. Em um país com a dimensão e a desigualdade do Brasil, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, respeitada a autonomia dos entes federados.

A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins.