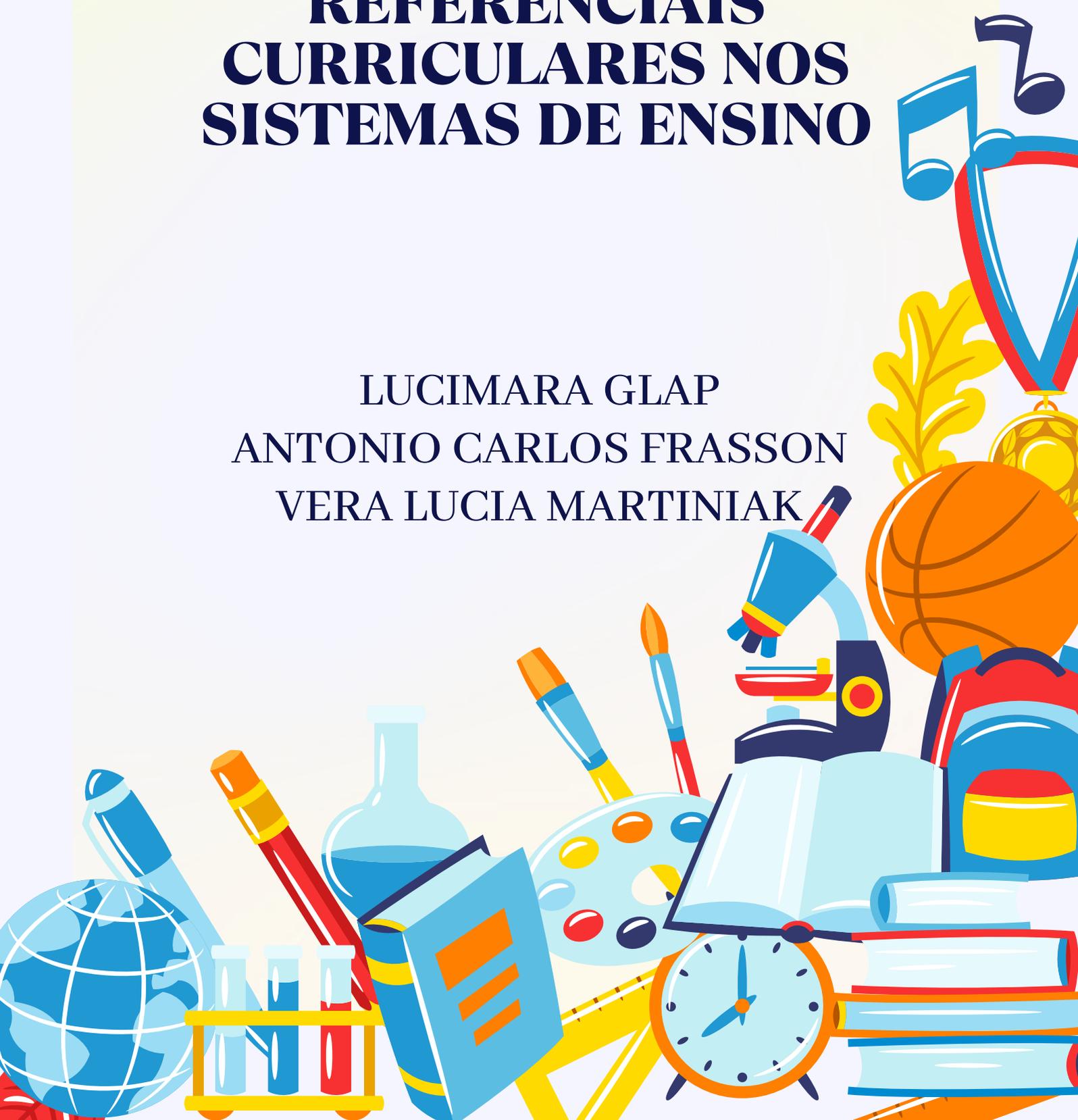




ORIENTAÇÕES TÉCNICAS PARA A ELABORAÇÃO DE REFERENCIAIS CURRICULARES NOS SISTEMAS DE ENSINO

**LUCIMARA GLAP
ANTONIO CARLOS FRASSON
VERA LUCIA MARTINIAK**



LUCIMARA GLAP
ANTONIO CARLOS FRASSON
VERA LUCIA MARTINIAK

ORIENTAÇÕES TÉCNICAS PARA A ELABORAÇÃO DE REFERENCIAIS CURRICULARES NOS SISTEMAS DE ENSINO

PONTA GROSSA
2024



4.0 INTERNACIONAL

ESTA LICENÇA PERMITE COMPARTILHAMENTO, REMIXE, ADAPTAÇÃO E CRIAÇÃO A PARTIR DO TRABALHO, MESMO PARA FINS COMERCIAIS, DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS AO(S) AUTOR(ES). CONTEÚDOS ELABORADOS POR TERCEIROS, CITADOS E REFERENCIADOS NESTA OBRA NÃO SÃO COBERTOS PELA LICENÇA.

A P R E S E N T A Ç Ã O

No contexto dinâmico da educação contemporânea, o debate em torno do neoliberalismo e suas implicações nas políticas curriculares tornou-se central para compreendermos as transformações educacionais em diversos sistemas de ensino. Deste modo as orientações técnicas que estão aqui contidas, propõem uma análise das relações entre o neoliberalismo e a elaboração de referenciais curriculares, com foco nas Políticas Curriculares Nacionais, o que inclui o processo de formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em vigor no cenário brasileiro.

À medida que os ideais neoliberais permeiam as esferas econômicas e políticas, sua presença na educação torna-se inegável. A busca pela eficiência, a valorização da competitividade e a ênfase na individualização moldam não apenas a concepção dos currículos, mas também as práticas pedagógicas e os objetivos educacionais. Diante desse panorama, é crucial examinar como as diretrizes curriculares refletem e respondem a esses princípios.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançadas na década de 1990, delinearam os rumos do ensino brasileiro ao fornecerem diretrizes para a construção de currículos nos diferentes níveis de educação. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) aprofundaram essas orientações, moldando o conteúdo e a organização dos currículos em diversas áreas do conhecimento. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

estabeleceu um referencial mínimo obrigatório para todas as escolas do país, buscando uniformizar e elevar a qualidade do ensino.

No entanto, orientações técnicas para a elaboração de referenciais curriculares nos sistemas de ensino, não se limitam a uma descrição das diretrizes em si. A proposta aqui é conduzir o leitor por uma análise crítica que explore a influência do neoliberalismo na formulação desses referenciais curriculares. Como as pressões por eficiência e competitividade se refletem na seleção de conteúdos? Como a individualização é considerada na construção de um currículo nacional comum? Essas são algumas das questões que nortearão nossa investigação.

Ao desbravar as entrelaçadas conexões entre o neoliberalismo, políticas curriculares e referenciais educacionais, este ebook, produto educacional, é fruto da tese intitulada como “O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES MUNICIPAIS EM PONTA GROSSA-PR: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO” o qual busca oferecer uma contribuição significativa para o entendimento dos desafios contemporâneos na educação. Pretendemos não apenas apresentar um panorama abrangente dessas relações, mas também fornecer subsídios para uma reflexão informada sobre o futuro da educação, visando sempre à construção de um ambiente educacional mais inclusivo, crítico e preparado para os desafios do século XXI.

Desse modo, as orientações técnicas poderão servir de

subsídio para o processo de elaboração dos referenciais curriculares nas unidades de ensino pois trarão reflexões acerca do processo que permeia a construção dos currículos em âmbito nacional.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

2 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

2.1 As Políticas Curriculares no Contexto Das Reformas Neoliberais

3 AS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: O PERCURSO ATÉ A FORMAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

3.1 As Reformas Curriculares no Brasil a Partir da Década de 1990

3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

3.4 Base Nacional Comum Curricular

4 ESTRUTURA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EXPLORANDO A BNCC

4.1 A Etapa do Ensino Fundamental

REFERÊNCIAS

1 INTRODUÇÃO

A interseção entre neoliberalismo e educação tornou-se um ponto crucial no cenário educacional contemporâneo, suscitando debates acalorados sobre o direcionamento e os objetivos da formação acadêmica. Estas orientações propõem uma análise aprofundada das ramificações do neoliberalismo nas políticas curriculares da educação brasileira, com um olhar particular sobre as Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O neoliberalismo, como uma ideologia econômica e política, tem exercido uma influência marcante na redefinição das estruturas sociais e institucionais em diversas esferas da sociedade. No âmbito educacional, sua presença é tangível nas políticas que buscam reconfigurar os propósitos e os métodos de ensino. A compreensão dessa dinâmica requer uma investigação minuciosa das políticas curriculares que orientam o desenvolvimento

educacional, as quais servem como um reflexo concreto das ideias e valores incorporados na ideologia neoliberal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, formulados na década de 1990, representaram um marco significativo ao estabelecerem diretrizes para a construção de currículos em todos os níveis de ensino. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ofereceram orientações mais específicas, delineando os conteúdos e a organização dos currículos em diversas disciplinas. A mais recente adição a esse arcabouço é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe um conjunto mínimo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os estudantes brasileiros.

Assim é importante examinar como as correntes do neoliberalismo permeiam e moldam essas políticas curriculares. Em que medida as demandas por eficiência, competitividade e individualização se refletem na seleção de conteúdos e nas estratégias pedagógicas delineadas nas PCNs? Como

as DCNs respondem aos princípios do neoliberalismo em áreas específicas do conhecimento? A BNCC, ao estabelecer um currículo nacional comum, apresenta-se como uma resposta aos desafios da globalização e competitividade econômica, mas até que ponto reflete ou desafia os paradigmas do neoliberalismo?

Ao desbravar essas questões, estas orientações técnicas buscam contribuir para uma compreensão mais profunda das interações entre neoliberalismo e políticas curriculares na educação brasileira. Essa análise crítica não apenas destaca os desafios que surgem desse encontro, mas também sinaliza caminhos para uma reflexão informada sobre o papel da educação na formação de cidadãos críticos e conscientes em uma sociedade cada vez mais moldada pelas influências do neoliberalismo.

2 TEMA DE ESTUDO: NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

As políticas neoliberais vêm, a partir da década de 1990, intensificando o seu poder de atuação a nível nacional. E deste modo, redirecionando mudanças nos campos: político, econômico, social, educacional e cultural no país.

Especificamente no Brasil, essas diretrizes têm impactado principalmente os serviços sociais, como a educação, especialmente no que diz respeito à formulação de políticas educacionais que tendem a se alinhar com a agenda neoliberal proposta pelos programas governamentais.

Além disso, observa-se que uma das características principais do Neoliberalismo é a redução do papel do Estado em relação às políticas públicas sociais[1], juntamente com a privatização de empresas

estatais e a desregulamentação de serviços públicos. Isso, por sua vez, resulta em uma diminuição da intervenção dos órgãos públicos no mercado e nos investimentos privados.

Todavia, é importante destacar que a implantação da política neoliberal apresenta quatro estratégias essenciais: o corte nos gastos públicos; a privatização, a centralização dos gastos sociais em programas seletivos contra a pobreza; e a descentralização. Assim a política neoliberal se opõe a universalidade e a gratuidade dos serviços sociais, aos direitos sociais e à obrigação da sociedade em garantir esses direitos por intermédio da ação estatal. O cumprimento dos direitos sociais não é mais assegurado pelo Estado, mas

[1] Políticas Sociais: Por meio dos estudos de Maria Helena Guimarães de Castro, em "Políticas Sociais no Capitalismo", as políticas sociais são entendidas como um conjunto de medidas, programas e ações desenvolvidas pelo Estado, em colaboração com a sociedade, para garantir o bem-estar social e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, visando promover a justiça social e a inclusão.

passa a ser compartilhado com instituições privadas as quais são orientadas por uma lógica mercadológica (CUNHA, 2007). No Brasil, estes direcionamentos têm afetado fundamentalmente os serviços sociais como, por exemplo, a educação. E isso se materializa nas propostas e nos programas de governo, bem como nas políticas educacionais que incorporam e regulamentam essas orientações no campo legal. Seguindo esta mesma ótica Frigotto (1995) expõe que a educação tem sido tratada como objeto de subordinação aos interesses do capital, pois há dois vieses que demonstram está explícita subordinação: uma clara diferenciação de uma educação para a classe dirigente e outra, para a classe trabalhadora. Constata-se que para a classe dirigente oferta-se uma educação com vistas para uma formação humana completa e abrangente e para as classes populares destina-se aprendizagens técnicas, que tem por objetivo inserir o aluno no mundo do trabalho. Sobre esta questão, Silva (2015, p. 12) afirma que “De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a

educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho”.

Nota-se, claramente, que a educação é entendida por meio de determinantes sociais e estes, infelizmente, são constituídos pela relação de poder. Nesta perspectiva, Neves (2017) expõe que a educação, em se tratando especificamente de políticas educacionais, é determinada pela força de como se estruturam e se organizam essas relações de produção capitalista. Ao encontro deste entendimento, Santana (2007, p. 88) destaca que para “[...] o ensino, bem como para a educação em geral, nunca foi estranho a toda e qualquer economia política, embora nem sempre de forma explícita. Não há economia política que não traga em seu bojo uma economia de educação e de ensino”, essa afirmação demonstra a estreita relação entre o capital e a educação. Nessa esteira, percebe-se que a educação tem sido regida sob a ótica neoliberal, onde busca-se fortalecer o sistema capitalista e manter os privilégios de uma classe que, historicamente e hegemonicamente estiveram no poder e por consequência no controle do país.

Para isso o discurso travado pelo Neoliberalismo, em relação à educação, caminha na esfera da qualidade ou melhor melhor, pela falta da qualidade. Ideologicamente o discurso neoliberal é o de fracasso na escola pública, como “decorrência da incapacidade administrativa e financeira do estado de gerir o bem comum” (BRANCO, *et. al.*, 2018, p. 20). Assim, para que a escola pública seja de qualidade é necessário reestruturá-la, e para isso torna-se indispensável a interferência de setores privados, os quais são regidos pelas leis do mercado.

Por consequência, o papel do Estado torna-se secundário, o chamado Estado Mínimo, pois o mesmo, descentraliza para o setor privado a incumbência e as responsabilidades que deveriam ser dele próprio. Do ponto de vista do Neoliberalismo, o Estado é o responsável pela crise instaurada no âmbito educacional, pela sua ingerência sendo incompetente enquanto, o setor privado demonstra eficiência e qualidade.

Portanto, o Neoliberalismo acaba por desenhar um cenário educacional em que a construção de uma escola

pública pensada sob o ponto de vista da formação para o exercício da cidadania e da democracia tornem-se cada vez mais raras de se ver, Laval (2003, p. IX) menciona que “a escola vive uma crise crônica, da qual uma abundante literatura apresenta regularmente um quadro clínico. Trata-se de uma crise de legitimidade, sem dúvida”. Silva (1995) também corrobora com as ideias de Laval (2003) ao demonstrar que a reestruturação no âmbito educacional apontada pelo neoliberalismo, atrela a educação institucionalizada para tão somente a preparação para o trabalho, com vistas para a iniciação dos alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. Certamente que, a “estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ocupe aí um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnicas de governo, regulação e controle social” (BRANCO *et. al.*, 2018, p.22).

Conforme observado por Silva (1995), testemunha-se um abrangente processo de redefinição global das esferas

política e social. A estratégia adotada pelo neoliberalismo é redefinir sua própria conceituação e representação social, com o objetivo de estabelecer cada vez mais espaços nos quais se torna inviável conceber questões políticas e sociais fora dessas categorias que fundamentam a reestruturação social capitalista.

Nesse mesmo contexto, Frigotto (2002) destaca que, no campo educacional, o Neoliberalismo se manifesta por meio do discurso sobre a suposta decadência da escola pública. Como resultado desse discurso, surgem diversos artifícios e novas terminologias para as escolas, tais como escolas cooperativas, sistemas escolares de empresas, implementação de programas de bônus educacionais, adoção de escolas públicas por empresas e estabelecimento de escolas comunitárias, entre outros. Este cenário evidencia como o setor privado está cada vez mais assumindo responsabilidades que deveriam ser do Estado. Observa-se que, por meio desses mecanismos empregados pelo Neoliberalismo, ocorre uma transferência da

responsabilidade do Estado para a sociedade. Dessa forma, a escola assume um papel fundamental na disseminação de ideologias e na satisfação das demandas do mercado. Gentili (2002), ao abordar essa questão, argumenta que o Neoliberalismo ataca a escola por meio de diversas estratégias privatizantes, implementando políticas descentralizadoras e autoritárias, ao mesmo tempo em que despolutiza a educação.

Em relação aos impactos causados pelas reformas neoliberais na educação, Cabral; Castro (2005) as analisam sob três dimensões: política, financeira e técnica. Na dimensão política, observam-se as alianças criadas entre o público e o privado, onde a responsabilidade por alguns setores educacionais é delegada para o setor privado.

Na dimensão técnica os modelos de gestão adotados pelas escolas transferem para as instituições, a total responsabilidade sobre as mesmas. Pode-se citar nesta dimensão, como exemplo, o sistema de premiação dos professores e as políticas de contratação de recursos humanos.

E, por fim, a dimensão financeira que se relaciona especificamente com a otimização e eficiência de seus recursos, pois são estipuladas metas para a melhoria da educação sem citar que há um baixo investimento no ensino superior.

É indiscutível a constatação de que a política neoliberal busca transferir a responsabilidade de gestão do Estado para a sociedade, transformando, assim, a escola em um instrumento de difusão de ideologias e atendimento às demandas do mercado. Construir dessa forma uma sociedade hegemônica faz com que contraposições ao capitalismo não existam, pois “são reprimidas ao ponto de desaparecerem da imaginação e pensamento até mesmo daqueles grupos mais vitimizados pelo sistema” (GENTILI, SILVA, 2002, p. 13-14).

Portanto, é necessário desconstruir discursos em que a educação deve ser voltada somente ao mundo, do trabalho e sim, pensar em uma educação capaz de promover a formação integral do ser humano com vistas ao seu bem-estar social, buscando a emancipação do cidadão preparando-o para a

vida em sociedade fazendo com que ocorra o acesso ao conhecimento científico que foi produzido historicamente para que se compreenda a realidade do mundo em que está inserido.

É inegável que a escola vive uma crise crônica. Neste sentido, Laval (2003), afirma que é uma crise de legitimidade, embora a literatura apresente abundantemente o quadro clínico desta crise. As críticas sociológicas e políticas acabam por deixar visível a face escondida da escola, onde ocorre a seleção social, e a submissão em que são submetidos os menos favorecidos, e este quadro para o neoliberalismo é profícuo. Sendo assim as críticas em relação ao sistema educacional acabam por esbarrar no discurso da ineficiência do gerenciamento e da falta de eficácia frente ao desemprego e a inovação, demonstrando a visão empresarial imposta ao sistema educacional.

Notadamente percebe-se que a educação se tornou objeto de investida neoliberal por dois aspectos importantes: primeiro por que a educação se constitui uma das principais conquistas sociais e segundo

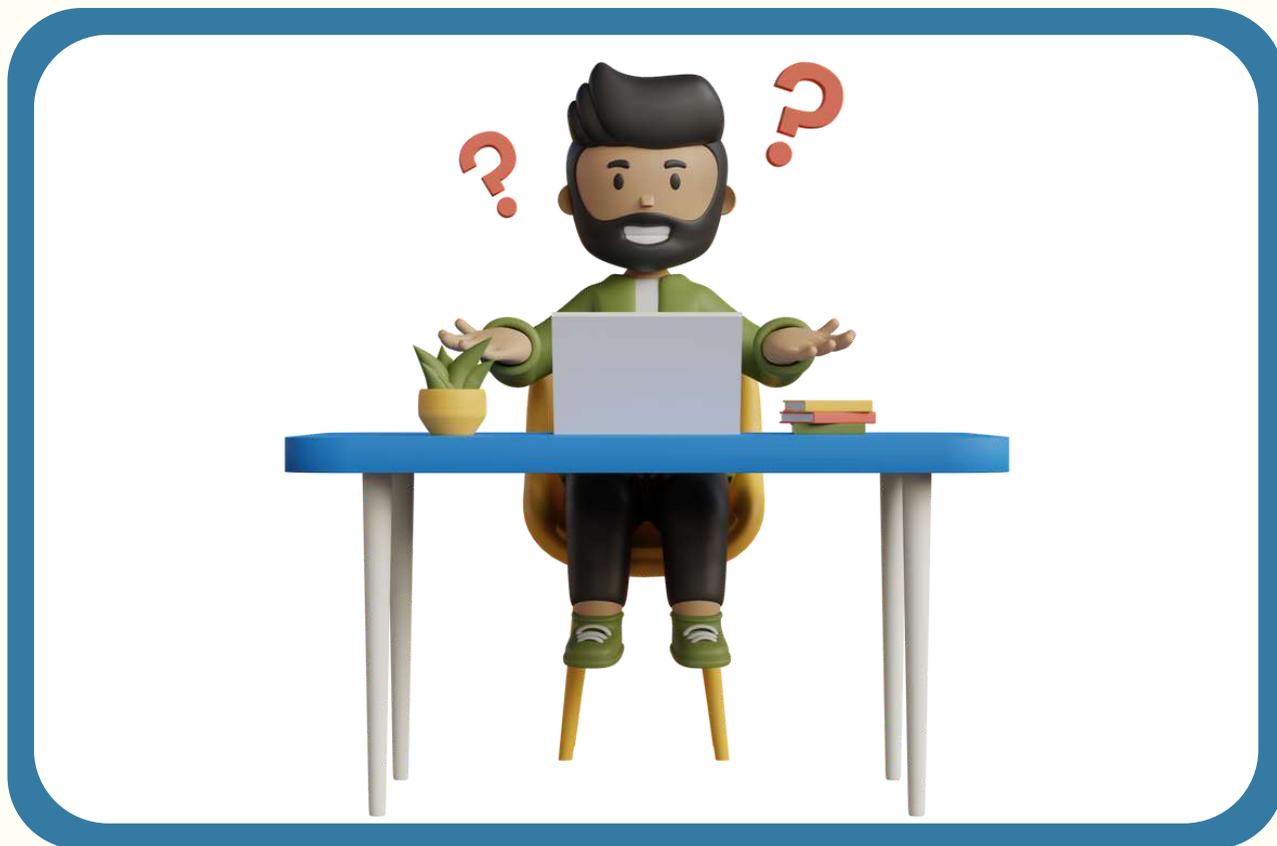
por estar diretamente relacionada à produção da memória histórica, cultural, ideológica e social dos cidadãos ligada intimamente ao trabalho (BRANCO *et al.*, 2018). E transformá-la em objeto de domínio do capital é um meio de controlá-la e subjugar-la para alcançar os objetivos particulares dos grupos dominantes “uma vez que o neoliberalismo não tem por finalidade a garantia dos direitos das pessoas, de uma educação emancipatória e do bem-estar-social” (BRANCO *et al.*, 2018, p.26).

Certamente, a influência do neoliberalismo na educação e seus efeitos no sistema educacional e na sociedade em geral são evidentes. A política neoliberal, que busca transferir responsabilidades do Estado para a sociedade e enfatiza a educação voltada para as demandas do mercado, tem gerado impactos profundos. A ênfase excessiva na preparação para o mercado de trabalho em detrimento de uma educação que promova a formação integral dos indivíduos e seu bem-estar social é um dos principais resultados do neoliberalismo na educação. Transformar a escola em um objeto de controle do capital é uma estratégia para

atender aos interesses dos grupos dominantes. Portanto, a luta por uma educação emancipatória, voltada para a formação integral do ser humano e não apenas para as demandas do mercado, é fundamental. É essencial resistir às investidas do neoliberalismo na educação e buscar um sistema educacional que promova a emancipação dos cidadãos e seu bem-estar social, em vez de servir como mero instrumento de difusão de ideologias e interesses do mercado. A educação deve continuar a ser uma das principais conquistas sociais, valorizando sua importância na construção da memória histórica, cultural e ideológica das gerações futuras.

Desse modo, é essencial, que se compreenda como as esferas de poder, influenciam a formulação de políticas e a organização do sistema educacional. Pois, a crise de legitimidade na escola e as críticas à sua ineficiência muitas vezes mascaram o verdadeiro objetivo do neoliberalismo na educação: controlar e submeter a educação aos interesses particulares.

PARA APROFUNDAR O ESTUDO



1 - VAMOS REFLETIR?

O neoliberalismo é uma política de Estado que passou a ser implementada nos anos 1970, quando o capitalismo estava passando por uma forte crise, o desemprego estava aumentando nos Estados Unidos e na Europa, as greves se intensificavam e os países estavam se endividando. Neste contexto, o mundo saiu do Estado de bem-estar social para uma política neoliberal. Entre as características neoliberais, pode-se mencionar a diminuição dos gastos com políticas sociais, privatização das empresas públicas, flexibilização das relações de trabalho, fragilização dos sindicatos e diminuição do tamanho do Estado para torná-lo mais ágil em suas ações. De que forma podemos observar o movimento neoliberal no sistema educacional? Como minimizá-lo?



2 - SAIBA MAIS

Acesse os textos que auxiliaram o entendimento da atuação da política neoliberal sobre a educação:

ADRIÃO, T.; PINHEIRO, D. A Presença do Setor Privado na Gestão da Educação Pública: Refletindo Sobre Experiências Brasileiras. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2012. DOI: 10.14393/REPOD-v1n1a2012-17363. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17363>

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

HADDAD, S.; TOMASSI, L.; WARDE, M. J. (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.



3 - ASSISTA O VÍDEO

Neoliberalismo e educação no Brasil: reforma empresarial e desmonte das políticas educacionais Luiz Carlos de Freitas
<https://www.youtube.com/watch?v=ZqEgyKH8s-g>

2.1 Tema de Estudo: As Políticas Curriculares no Contexto Das Reformas Neoliberais

É incontestável a ideia de que, a educação, tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Mas, infelizmente, esta tornou-se um campo de disputa política entre os governos. Nos discursos dos governantes, sempre, é trazido à tona a relevância da educação para um país, figurando entre as prioridades de seus governos em seus discursos patrióticos. Mas, na prática percebe-se que ocorre uma divergência entre as ações concretizadas para a área educacional e o papel da escola pois, estes sofrem influências de estruturas as quais desvirtuam o seu verdadeiro papel.

As reformas educacionais, presentes ao longo da História da Educação Brasileira, sofreram e ainda sofrem, influências ideológicas e políticas, pois

estas nunca foram simplesmente neutras ou técnicas, muito pelo contrário, sempre serviram aos interesses escusos de grupos políticos e de Organismos Internacionais (OI), na tentativa de moldar o sistema educacional da forma que melhor lhes fosse conveniente.

Neste mesmo sentido, Saviani (1999) aponta que a escola enquanto um aparelho ideológico do Estado está cumprindo, infelizmente, duas funções básicas: formando para a força de trabalho e para a inculcação de uma ideologia burguesa e que estes processos não acontecem de uma forma isolada e sim, atuam concomitantemente, pois a formação para o trabalho ocorre na mesma esteira da inculcação ideológica burguesa.

Apesar dos avanços significativos no campo

educacional em termos de democratização do conhecimento, tanto por meio da educação formal quanto informal, a sociedade permanece suscetível a influências externas, destacando a necessidade contínua de buscar uma educação libertadora e emancipatória acessível a todos.

Sem dúvida vive-se sobre a supremacia de uma sociedade capitalista, e isto é perceptível nos rumos não só da política econômica do país, mas também por meio das políticas educacionais delineadas pelos governos. Em outras palavras, percebe-se que quando se exigem mudanças na escola é porque algo está em transformação na sociedade (ARANHA, 1996), e nem sempre estas transformações vão ao encontro de uma visão emancipatória de educação, muito pelo contrário, verifica-se uma influência direta do mercado capitalista na educação pública à qual prioriza uma formação voltada para o mundo do trabalho.

Em relação as políticas curriculares elaboradas para a educação brasileira no contexto neoliberal, é necessário citar a influência dos OI presentes na definição

destas. Dentre estes OI de maior influência na formulação de políticas educacionais destaca-se o Banco Mundial (BM), como peça-chave no direcionamento da formulação das políticas curriculares.

E, para que se possa entender de fato como ocorre a interferência e a influência do BM na elaboração das políticas educacionais brasileiras, é necessário compreender a estrutura dessa organização, bem como a sua história e a sua influência na elaboração das propostas curriculares do país.

2.1.1 A influência do Banco Mundial na elaboração de políticas curriculares no Brasil

As políticas públicas, em especial as educacionais, constituem um campo de extrema complexidade, tanto em âmbito nacional quanto global. Os interesses políticos e econômicos, frequentemente em destaque, são o resultado de acordos entre os governos e sociedade civil, que se

expressam de maneiras variadas.

No contexto brasileiro, durante as décadas de 1980 e 1990, as políticas públicas foram concebidas com base em uma racionalidade técnica, fundamentada na "institucionalização das determinações de organismos internacionais que consideram a Educação como um dos meios para a adaptação social às novas configurações do desenvolvimento do capital" (MAUÉS, 2003, p. 10).

Pesquisas de autores como Boron (1994), Silva (2002), e Akkari (2016) indicam que alguns OI exercem um maior domínio sobre o campo educacional, como por exemplo o BM, influenciando a formulação e a direção das políticas educacionais. Dentre esses organismos, destaca-se especialmente as intervenções impostas pelo BM na elaboração das políticas educacionais no Brasil.

No que se refere ao BM, é possível observar que este, passa a impor uma série de prescrições para a concessão de novos empréstimos ao Brasil. Consequentemente, essas condicionalidades manifestam-se na exigência do BM em "gerir" a política interna do país, resultando

também em uma influência significativa sobre a política educacional (SILVA, 2002).

Deste modo verifica-se que as políticas elaboradas pelo BM, para o setor educacional, de um modo geral, são tomadas como diretrizes para os países que recorrem aos seus empréstimos. Portanto, os países não apenas adquirem recursos financeiros por meio desses empréstimos, mas também se submetem a uma assessoria que delimita quais devem ser as prioridades e estratégias para a aplicação dos financiamentos disponibilizados, como destacado por Volsi (2006).

Conforme indicado por Tommassi *et al.* (1996), os projetos financiados pelo BM para o Brasil refletem de maneira precisa as orientações estabelecidas pela instituição em nível global. É importante esclarecer que esta instituição acaba, por determinar as políticas educacionais em vários países, por meio da condicionalidade para a concessão de empréstimos o que confere a ele o caráter hegemônico na definição de políticas educacionais e assim, estabelecendo os rumos da sociedade.

Deste modo Cóssio (2014),

ênfatiza que nos documentos orientadores da formulação de políticas prescritas pelo BM, os quais devem ser implantados pelos países, ficam evidentes conceitos como: a maior competitividade, a abertura de mercados, a livre concorrência, a eficiência, a eficácia, a qualidade e a produtividade. Assim, as reformas educacionais que são previstas devem acompanhar uma lógica produtivista e mercadológica. Por outro lado, seria crucial também direcionar a atenção para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Isso porque a universalização da educação é vista como um fator essencial para contribuir para o desenvolvimento econômico do país, explorando e ampliando a mão de obra.

De acordo com Wielewicki e Oliveira (2010), aspectos importantes desse cenário emergem, incluindo o surgimento de reformas educacionais em escala global nos anos 1990, frequentemente influenciando as políticas de avaliação, financiamento, formação de professores e currículo. É notável que essas reformas apresentaram

características uniformes. Esse processo, em grande medida, alinha-se com as políticas e a visão de desenvolvimento propostas por grandes organizações financeiras internacionais, como é o caso do BM.

Por meio destes movimentos de reformas, que ocorreram, o BM acaba por pressionar o processo de reformulação de políticas educacionais, as quais refletem em adequações curriculares. Certamente a justificativa para esses movimentos carrega a rubrica dos ideais de inovação para a melhoria da eficiência e da eficácia para então atingir patamares de excelência em relação aos resultados educacionais que precisam ser obtidos, lembrando que estes resultados estão alinhados com uma conjuntura estabelecida internacionalmente.

Na EB, esses movimentos de reforma se manifestam na elaboração de diretrizes e outras prescrições curriculares, que são concretizadas por meio de projetos de colaboração e implementação de mecanismos de avaliação externa dos sistemas de ensino, além de avaliações em larga escala, onde ocorre uma padronização de

resultados quantitativos o que infelizmente acaba por estabelecer um ranking entre os sistemas educacionais, gerando um rigoroso controle por parte do Estado. Sobre essa questão, Maúes (2003) aponta que, por mais de duas décadas, os organismos multilaterais como o BM, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm direcionado a formulação de políticas educacionais nos países periféricos. Isso ocorre para que a educação possa oferecer respostas à crise do capitalismo, que se mostrou desenfreada desde os anos de 1970. A educação passou a ser vista sob a ótica de sua funcionalidade, isto é, a capacidade de formar uma geração de trabalhadores que possam se adequar às novas exigências da reestruturação produtivista. Especificamente, observa-se que as reformas educacionais concebidas e executadas no

Brasil durante a década de 1990 foram diretamente influenciadas pelos diagnósticos realizados pelo BM, especialmente durante os oito anos do governo do presidente FHC.

Conforme Altmann (2002) destaca, as propostas centrais do BM para as reformas educacionais no país focavam na valorização da EB, descentralização da gestão e centralização da avaliação dos sistemas escolares.

A ênfase na EB ocorre com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) por meio da Lei 9424/96[2] que se constitui num fundo formado por vários impostos, com o objetivo resguardar a remuneração dos professores do ensino fundamental (EF) na esfera pública que estejam em efetivo exercício do magistério, em junho de 2007 o FUNDEF foi revogado entrando em vigor a Lei n. 11494 de 20 de junho criando o Fundo de desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que abrange toda a Educação Básica.

[2] Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

Sobre a descentralização da gestão tanto nas questões administrativas quanto financeiras para Altmann (2002), foi imputado aos estabelecimentos de ensino a responsabilização pelo rendimento escolar dos alunos, tendo por parâmetros as avaliações em larga escala e, também, uma maior racionalidade nos gastos, o que inclui, indiretamente, obtenção de recursos via parcerias público privadas e projetos de voluntariado como o Amigos na Escola[3]. Deste modo a centralização de parâmetros de avaliação fixou padrões de desempenho os quais induzem resultados esperados por meio desta padronização, é neste contexto que se implanta o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998 e o Exame Nacional de Cursos (ENC) em 1995. Nesse sentido, Cury (1996) destaca que a própria Lei de Diretrizes e Bases da e

Educação Nacional (LDBEN) 9394/96[4] reflete essa perspectiva de descentralização flexibilidade em questões administrativas e financeiras, mas ao mesmo tempo evidencia uma centralização significativa em relação aos padrões de avaliação exigidos, isto é, controle dos resultados com base em padrões mínimos de desempenho.

No que diz respeito às reformas curriculares, Leher (1989) ressalta que o relatório "Financiamento da Educação nos países em desenvolvimento: uma exploração das opções políticas", publicado em 1987 pelo BM, foi considerado como um marco da intervenção da instituição no setor educacional. Mas foi, especificamente, nos anos de 1990 com a publicação da Trilogia Educação primária (1990), Educação profissional técnica e capacitação (1991) e Ensino Superior: as lições da experiência (1994) que os setores do BM começaram a influenciar decisivamente na

[3]O Projeto Amigos da Escola se constituir numa ação governamental de caráter neoliberal, visando a criar condições para viabilizar a transferência das responsabilidades do Estado para a sociedade civil, principalmente no que diz respeito à manutenção da infraestrutura, cumprindo, dessa forma, orientações do Banco Mundial - "a agência que mais produz política educacional no mundo" (AZEVEDO, 2002).

[4] Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

privatização de políticas sociais, impondo a lógica da substituição do público pelo privado.

No entanto, o texto Prioridades e Estratégias para a Educação escrito em 1996 é igualmente importante. Para Leher (1996) o texto traz a todo o momento, a discussão sobre a qualidade do ensino na EB, sendo o primeiro exame global do setor de educação elaborado pelo banco.

“A educação é crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza. A evolução da tecnologia e as reformas econômicas estão causando mudanças extraordinárias na estrutura das economias, indústrias e mercados de trabalho em todo o mundo. O rápido aumento do conhecimento e a taxa de mudança na tecnologia aumentam a possibilidade de crescimento

econômico sustentado com mudanças de emprego mais frequentes ao longo da vida das pessoas. Essas circunstâncias determinaram duas prioridades fundamentais para a educação: deve atender à crescente demanda das economias por trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldade e deve contribuir para a constante expansão do conhecimento. Este documento sintetiza os estudos do Banco Mundial sobre educação desde a publicação do último documento de política do setor em 1980 e examina diferentes opções para os países mutuários do Banco (BANCO MUNDIAL, 1996, p.1).”

[5] **(tradução nossa).**

Por meio da análise do trecho do documento elaborado pelo BM em 1996, é possível

[5] La Educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. La evolución de la tecnología y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo de todo el mundo. El rápido aumento de los conocimientos y el ritmo de cambio de la tecnología plantean la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenido con cambios de empleo más frecuentes durante la vida de las personas. Esas circunstancias han determinado dos prioridades fundamentales para la educación: ésta debe atender a la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y debe contribuir a la constante expansión del saber. En este documento se sintetizan los estudios del Banco Mundial sobre educación desde la publicación del último documento de política sectorial de 1980, y se examinan distintas opciones para los países prestatarios del Banco[1] (BANCO MUNDIAL,1996, p.1).

identificar diversas proposições de cunho neoliberal na redação, como, por exemplo, referências à reforma econômica, ao mercado de trabalho, à tecnologia, à educação e ao crescimento econômico. Além das questões neoliberais explícitas, o documento enfatiza a concepção de que a qualidade das instituições de ensino se reflete diretamente no crescimento econômico do país. No que diz respeito à orientação das políticas educacionais propostas pelo BM, destacam-se os seguintes aspectos:

“Assim, a principal contribuição do Banco deve ser a assessoria para ajudar os governos a desenvolver políticas educacionais adequadas às circunstâncias de seus países...A cooperação com os doadores também

será ampliada para incluir assessoria abrangente sobre políticas, bem como a coordenação de investimentos [...]. Os programas do Banco incentivarão os governos a dar maior prioridade à educação e à reforma educacional, particularmente à medida que a reforma econômica se estabelecer como um processo permanente. e em mecanismos de financiamento apropriados, e os funcionários do Banco prestarão cada vez mais atenção à implementação... A educação básica continuará sendo a prioridade nos empréstimos do Banco para educação em países que ainda não alcançaram a alfabetização universal e ao acesso, equidade e qualidade nesse nível (WORLD BANK, 1996, p.17 e 18).”[6] **(tradução nossa)**.

[6] Así pues, la principal contribución del Banco debe consistir en el asesoramiento destinado a ayudar a los gobiernos a elaborar políticas de educación adecuadas a las circunstancias de sus países... La cooperación con los donantes se ampliará también para incluir un asesoramiento amplio en materia de políticas, además de la coordinación de las inversiones... Los programas del Banco alentarán al gobierno a dar más prioridad a la educación y a la reforma de la educación, en particular a medida que la reforma económica se establece como un proceso permanente ... En todas estas esferas, los proyectos con apoyo del Banco se concentrarán más decididamente en el desarrollo de instituciones, incluido el fortalecimiento de la administración educacional, y en mecanismos financieros apropiados, y el personal del Banco prestará cada vez más atención a la ejecución... La educación básica seguirá siendo la prioridad en los préstamos del Banco para educación en los países que aún no han logrado la alfabetización universal y el acceso, la equidad y la calidad en ese nivel (BANCO MUNDIAL, 1996, p.17 e 18).

Diante do exposto, a educação é considerada a principal alavanca para impulsionar o crescimento econômico, o que conseqüentemente resultaria na redução da pobreza. Isso determina duas prioridades fundamentais para o campo educacional: atender às demandas econômicas formando "trabalhadores adaptáveis", capazes de contribuir para o crescimento do conhecimento, e garantir que o sistema educacional esteja alinhado com as necessidades e exigências do mercado de trabalho.

Portanto, as "propostas" para o setor educacional são claramente definidas, enfatizando a função da educação em preparar o indivíduo para se adaptar ao ambiente capitalista. O BM desempenha um papel crucial ao assessorar a elaboração e implementação de políticas educacionais, as quais devem ser adaptadas às condições específicas de cada país. A instituição vai além, propondo que seus programas sirvam como incentivo para que os países reformulem suas políticas educacionais e promovam mudanças significativas no sistema de ensino.

Além disso, um texto recente formulado pelo BM discute,

especificamente, questões relacionadas à EB no que diz respeito às reformas curriculares. O documento foi elaborado pela equipe de estratégia do setor de educação da instituição, sob o título "Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento - Estratégia de Ação para o Ano de 2011-2020" (2011). Sob o lema de que é necessário levar a educação para todos, o BM, no prefácio do documento, apresenta algumas observações:

“Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades. A expansão e a melhoria da educação são fundamentais para a adaptação à mudança e para o enfrentamento destes desafios. Em suma, os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento econômico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis.

Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis. [...] E porque as falhas de governação e responsabilização têm geralmente os seus efeitos mais nefastos nas escolas que servem os grupos mais desfavorecidos, este sistema de gestão promove equidade educacional para além da eficiência (BANCO MUNDIAL, 2020, p.4 e 6).“

A visão neoliberal é claramente observada no documento, deixando claro que a escola é considerada ineficiente e ineficaz, e que não desenvolve as competências necessárias no indivíduo para que esteja apto ao mercado de trabalho. Além disso, apresenta um meio de reverter esse panorama lançando as seguintes estratégias:

“Para alcançar a aprendizagem para todos, o Grupo Banco Mundial canalizará os seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: reformar os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 5).”

É notória a intenção do BM em intervir nos sistemas de ensino, primeiro propondo uma reforma que conseqüentemente deverá estar atrelada aos pressupostos da instituição e, logo após, estabelecendo uma base de conhecimento, ou seja, uma base comum de conhecimentos que incidirá diretamente na formulação de prescrições curriculares.

Diante dessa perspectiva, é possível considerar que a formulação de políticas educacionais relacionadas ao currículo é a expressão dos embates travados na esfera do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos.

Os enfrentamentos estão estritamente ligados ao setor econômico de reordenamento social e à ideologia neoliberal, que indicam claramente que a educação serve aos interesses do capital.

Diante do exposto, torna-se evidente a influência da política neoliberal e dos OI na elaboração de políticas curriculares, ou seja, a inserção das ideias e princípios do neoliberalismo no desenvolvimento e na implementação das diretrizes curriculares. O neoliberalismo enfatiza a minimização do papel do Estado na

economia, promovendo a privatização, a competição e a busca pela eficiência em todos os setores, incluindo a educação. Como resultado, podem surgir políticas curriculares que priorizam a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, a avaliação baseada em resultados e a redução do financiamento público da educação. A interferência do neoliberalismo pode moldar a maneira como os currículos são elaborados, enfatizando aspectos relevantes para o mercado e minimizando outros aspectos mais amplos da formação educacional.

Desse modo, a elaboração de políticas no contexto neoliberal representa um desafio complexo, que envolve não apenas as dinâmicas internas de um país, mas também as influências de atores internacionais e estruturas econômicas globais. Nesse cenário, as políticas educacionais emergem como um ponto crítico, refletindo os interesses e agendas de diversas partes interessadas. É necessário compreender as implicações dessas políticas no contexto local e global, a fim de promover abordagens mais inclusivas e equitativas que priorizem o bem-estar e o desenvolvimento de toda a

sociedade.

Deste modo a compreensão do papel do neoliberalismo na formulação de políticas curriculares no Brasil requer uma análise histórica abrangente, considerando tanto seu impacto no contexto nacional quanto suas ramificações globais. A ascensão do neoliberalismo como uma força dominante na política econômica e social mundial impulsionou transformações significativas, tanto na esfera econômica quanto na educacional. No contexto educacional, a influência do neoliberalismo é particularmente visível, com suas diretrizes moldando as políticas curriculares de diversas nações, incluindo o Brasil.

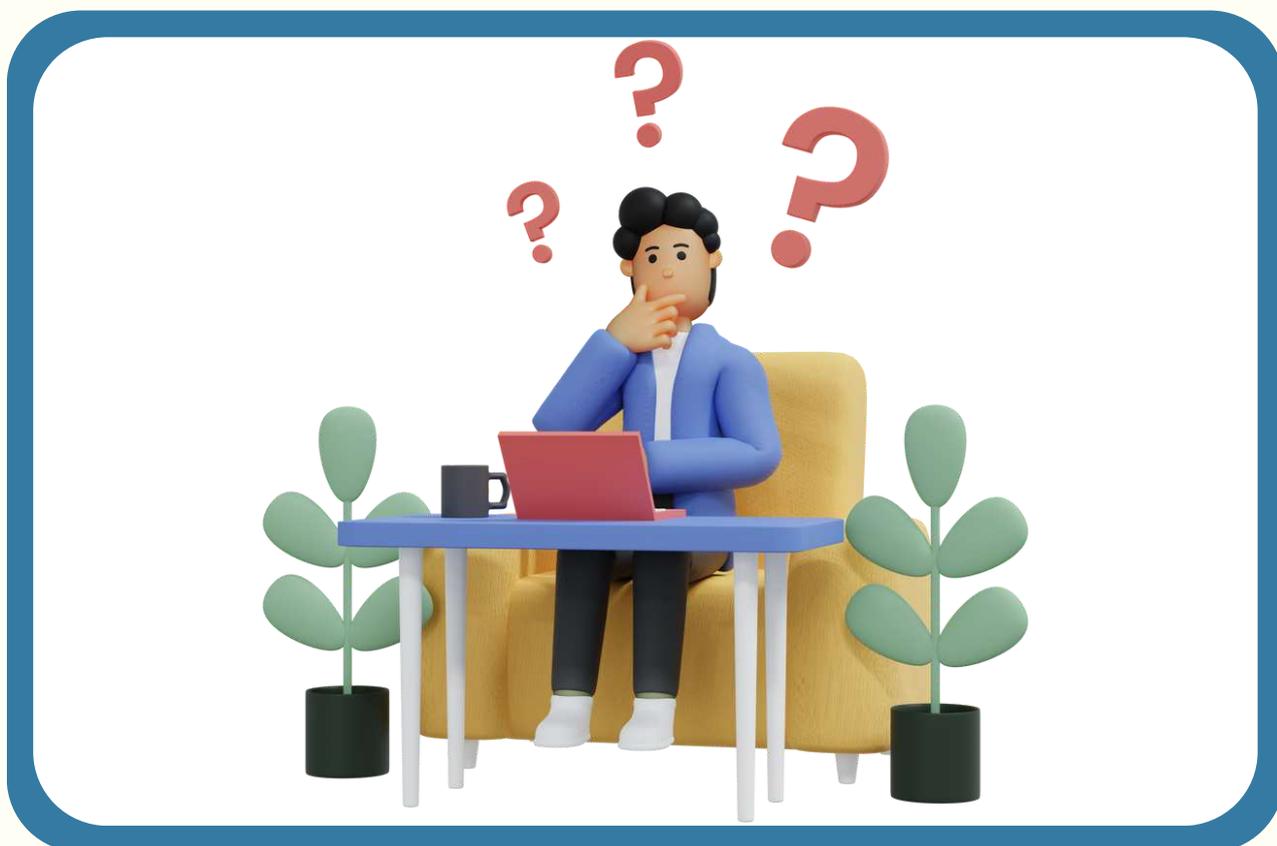
No Brasil, as reformas educacionais implementadas ao longo das décadas foram fortemente influenciadas por ideais neoliberais, que enfatizam a privatização, a desregulamentação e a orientação para o mercado. A reestruturação do sistema educacional brasileiro refletiu a adoção de medidas alinhadas com a visão neoliberal, destacando a preparação dos indivíduos para a inserção no mercado de trabalho e a minimização da intervenção estatal na educação. Essa abordagem

provocou mudanças profundas nas políticas curriculares, direcionando o foco para a formação técnica e profissional, em detrimento de uma formação integral e crítica.

Nesse cenário, o BM desempenhou um papel fundamental na definição e influência das políticas curriculares brasileiras. A relação entre o BM e o governo brasileiro, estabelecida ao longo das décadas, reflete a interação entre interesses globais e políticas nacionais.

Para compreender de que maneira a formulação de políticas curriculares ocorre, no próximo tópico, discutiremos as políticas curriculares no Brasil a partir da década de 1990. Isso permite explorar em detalhes como as influências do neoliberalismo e dos OI têm moldado o cenário educacional brasileiro.

PARA APROFUNDAR O ESTUDO



1 - VAMOS REFLETIR?

Como a influência do Banco Mundial na elaboração de políticas curriculares no Brasil tem impactado a configuração e implementação do sistema educacional? Em particular, em que medida as orientações e recomendações do Banco Mundial têm moldado as prioridades curriculares, a alocação de recursos e as estratégias de avaliação, afetando diretamente a qualidade da educação no país? Além disso, como esse envolvimento internacional se alinha ou entra em conflito com as necessidades específicas, a diversidade cultural e as características socioeconômicas do contexto educacional brasileiro?



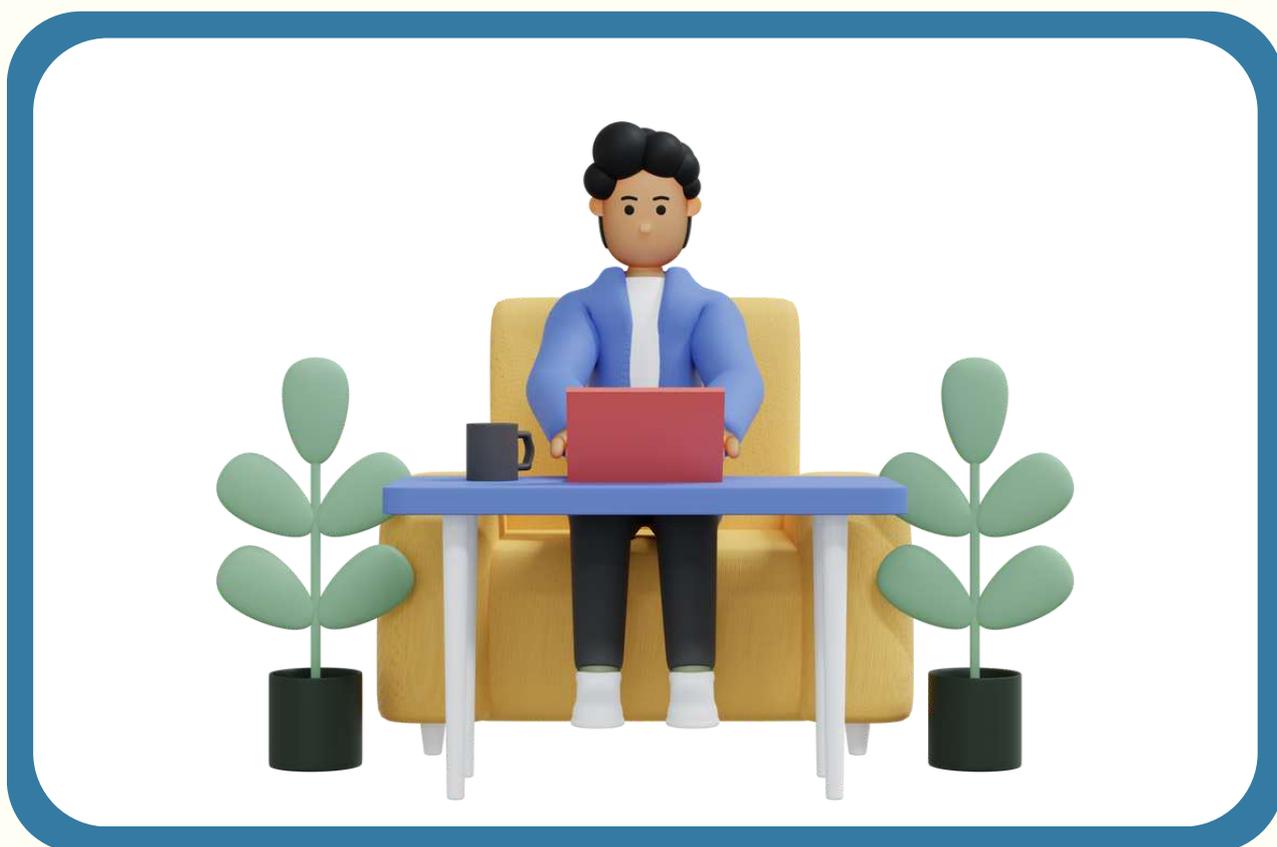
2 - SAIBA MAIS

Acesse os textos que auxiliaram o entendimento da atuação de organismos internacionais na elaboração de políticas curriculares:

SOARES, M. C. C.. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-40.

PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J. (orgs.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições do papel do Estado**: implicações para a democratização da educação. Pelotas: Ed. UFPel, 2011.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2003.



3 - ASSISTA O VÍDEO

PALESTRA: Educação e neoliberalismo: os (des)caminhos das políticas curriculares no Brasil. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=Ebtrf5IXm88>

3 TEMA DE ESTUDO: AS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: O PERCURSO ATÉ A FORMAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

No contexto educacional brasileiro, desafios complexos permeiam o sistema de ensino público, atravessando diversas esferas socioeconômicas, políticas, ideológicas e legais, conforme destacado por Saviani (2008). Esses desafios se manifestam por meio de resistências persistentes à manutenção de um sistema de educação pública consistente, flutuações nas reformas políticas que frequentemente carecem de continuidade, conflitos ideológicos e entraves legais que dificultam a aprovação de legislações externas para o aprimoramento de um sistema educacional

unificado e abrangente. Em teoria, as políticas curriculares deveriam ser moldadas em resposta direta às necessidades e exigências das instituições de ensino, orientadas pelos processos de ensino e aprendizagem, como argumentado por Lopes (2006). No entanto, estudos críticos conduzidos por Apple (1989), Sacristán (2000) e Lopes (2006) demonstram claramente a influência decisiva de considerações políticas e econômicas na direção dessas políticas, frequentemente negligenciando as demandas pedagógicas mais amplas em favor de interesses

particulares.

A partir da década de 1990, as reformas curriculares no Brasil foram grandemente influenciadas por uma abordagem neoliberal, em linha com uma tendência global de adoção de políticas econômicas e sociais alinhadas com os princípios neoliberais. Essas reformas, muitas vezes impulsionadas por pressões de OI, buscaram remodelar o sistema educacional de acordo com uma lógica de mercado, enfatizando a eficiência, a competitividade e a adaptabilidade dos indivíduos ao mundo do trabalho.

Nesse contexto, a atuação de organizações internacionais, como o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI), desempenhou um papel fundamental na formulação e implementação dessas políticas curriculares. Suas diretrizes e recomendações moldaram as agendas de reformas educacionais em todo o mundo, incluindo o Brasil, promovendo políticas alinhadas com a eficiência econômica e o ajuste estrutural.

Essa influência internacional teve um impacto profundo na elaboração de políticas

curriculares, levando a uma orientação crescente do currículo em direção às demandas do mercado, em detrimento de uma abordagem educacional mais abrangente e humanística. O foco excessivo na preparação para o mercado de trabalho e na competitividade muitas vezes negligenciou a importância da formação integral dos indivíduos e a promoção de uma cidadania crítica e participativa.

Diante desse contexto, o presente capítulo se propõe a compreender as políticas curriculares elaboradas no Brasil a partir da década de 1990, sob a égide dos ideais neoliberais. Este período histórico foi marcado por reformas educacionais e de Estado, ambas fundamentadas em um discurso de reestruturação do sistema econômico, tendo um impacto direto na educação. Nesse sentido, serão abordadas as reformas curriculares que ocorreram no Brasil, resultando nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3.1 As reformas curriculares no Brasil a partir da década de 1990

É imprescindível destacar que, a partir da década de 1990, as reformas de Estado passaram a se alinhar com a agenda neoliberal, em consonância com a reestruturação global do sistema produtivo capitalista, muitas vezes referida como "economia globalizada". Essa reestruturação não se limitou ao sistema produtivo, abrangendo igualmente a esfera educacional em todos os seus níveis.

Assim, as reformas curriculares ganharam destaque nas mudanças do aparato estatal, partindo do pressuposto de que seria mais simples adequar o sistema educacional aos requisitos econômicos. Esse enfoque visava assegurar a preservação do "status quo" e, desse modo, resguardar o sistema dominante (PERONI, 2013). A reestruturação curricular, sob essa perspectiva, é vista como uma ferramenta para preparar os alunos de acordo com as necessidades do mercado, o que, por sua vez,

reforça a ênfase na educação voltada para a formação de trabalhadores adaptáveis às demandas econômicas.

A imposição do discurso de adaptação do sistema educacional às demandas da sociedade, sobretudo no que tange aos aspectos tecnológicos, culturais e socioeconômicos, desencadeou uma série de mudanças profundas no interior da escola. A influência neoliberal se tornou cada vez mais evidente, refletindo uma orientação marcada pela lógica capitalista. Essa tendência resultou em ajustes consideráveis nas práticas pedagógicas, na organização curricular e nos objetivos da educação como um todo. Além disso, percebe-se que os modelos neoliberais introduzidos nas instituições de ensino não apenas refletem a influência de ideias e princípios do neoliberalismo, mas também moldam a maneira como a educação é concebida e operacionalizada. Isso implica uma ênfase na competitividade, no individualismo e na preparação para o mercado de trabalho em detrimento de uma educação mais abrangente e voltada para o desenvolvimento integral do

indivíduo e da sociedade. Estas reformas foram instrumentalizadas, no Brasil, pelos OI como: BM, FMI, BIRD, BID, OMC, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Associação Latino-Americana de Investigadores da Linguagem e do Discurso (ALADIS) que indicavam em seus documentos orientadores de formulação de políticas as soluções para os problemas, tanto na economia quanto na educação para os países em desenvolvimento. Os OI prescreveram, em seus documentos que originaram as reformas curriculares no Brasil, expressões como aumento da competitividade, abertura de mercados, concorrência, eficiência, eficácia, qualidade e produtividade como viés para a formulação de políticas educacionais. Além disso, essas reformas educacionais deveriam seguir a lógica capitalista, destacando a erradicação do analfabetismo como o principal obstáculo para o crescimento econômico de um país. Elas também propunham a universalização do EF como fator determinante para o

desenvolvimento nacional, destacando que a educação seria responsável por mitigar as desigualdades sociais (SHIROMA, 2001; ANTUNES, 2005; FALLEIROS, PRONKO, OLIVEIRA 2010; PERONI, ROSSI, 2011).

Um marco decisivo na elaboração de políticas educacionais no Brasil foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990 em Jomtien, na Tailândia. Este evento contou com a participação de 155 governos de diversos países e foi patrocinado por importantes OI como o BM, a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o PNUD. É importante ressaltar que o BM aproveitou a oportunidade para disseminar que sua política de patrocínio privilegiava o EF e defendia a redução da responsabilidade do Estado em relação à educação. Esse evento contribuiu para a disseminação de ideias e diretrizes que moldaram as políticas educacionais no Brasil e em outros países, alinhando-as cada vez mais com as perspectivas neoliberais (SHIROMA, 2001; PERONI, ROSSI, 2011).

É relevante apontar que a Conferência de Jomtien foi

realizada em um momento crítico de agravamento da crise econômica e educacional nas décadas de 1980 e 1990. Esta conferência foi concebida com o objetivo principal de buscar soluções eficazes para reverter o grave problema educacional que assolava diversas partes do mundo.

A proposta central da conferência era revitalizar as ações dos governos no sentido de viabilizar a educação para todos, garantindo assim o cumprimento deste direito fundamental. Um dos principais focos dessa iniciativa era combater o crescente problema do analfabetismo, que continuava sendo um obstáculo significativo para o desenvolvimento educacional e social (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

No discurso inicial da conferência foi traçado um panorama educacional a nível mundial, onde foram apresentados os seguintes dados:

- Mais de 100 Milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;

- Mais de 960 Milhões de adultos, dois terços dos quais mulheres são analfabetas;
- E o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- Mais de 100 Milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Diante desse contexto, houve uma discussão intensa sobre a criação de metas e diretrizes que assegurassem a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as comunidades por meio da universalização da EB.

Isso tinha como propósito ampliar as oportunidades educacionais e, ao mesmo tempo, reverter o cenário educacional que impactava os diversos países (SAVIANI, 1998).

A partir das discussões, promovidas na conferência, ficou convencionado que todos os países que estavam presentes, se comprometeriam em garantir um EB de qualidade para para todas as crianças, para todos os jovens e para todos os adultos do seu país (MELO, 2004), e, também, que a EB teria que atender às necessidades básicas de aprendizagem com o objetivo de: reduzir a pobreza, aumentar a produtividade dos trabalhadores e melhorar a saúde.

Diante disso, a Conferência de Jomtien em 1990 desempenhou um papel fundamental ao destacar a educação como um dos instrumentos essenciais para lidar com os desafios impostos pela emergente ordem econômica mundial. Esse marco sinalizou uma mudança significativa na maneira como a educação é percebida, visto que ela passou a desempenhar um papel de destaque na remodelação e na

reestruturação da sociedade. A educação, nesse contexto, é considerada indispensável para enfrentar a concorrência e as demandas de uma economia globalizada cada vez mais competitiva.

Com essa reorientação, o direito à educação transcendeu seu propósito original de construção de uma sociedade democrática. Agora, é concebido e tratado em termos de cidadania e competitividade, refletindo uma visão cada vez mais influenciada pela lógica mercantilista de organização social.

Coutinho (1994) ressalta essa mudança, indicando que os atributos do direito à educação são repensados à luz dessa nova perspectiva, onde questões econômicas e competitivas ganham destaque. Esse panorama evidencia a transformação do papel da educação em resposta aos desafios de um cenário global em constante evolução.

É importante salientar o papel desempenhado pelos OI no contexto do projeto de reforma do Estado. Eles atuam como os principais financiadores e influenciadores da conferência, definindo, por meio de diretrizes específicas,

o direcionamento das políticas educacionais na América Latina.

Torres (2001, p.45) destaca a “conexão entre essa padronização da política educacional em nível global e a crescente influência dos OI na concepção e implementação das políticas educacionais nos países em desenvolvimento”. Nesse âmbito, o BM é identificado como o principal parceiro no empreendimento da Conferência Mundial de Educação para Todos,, reforçando sua posição como um ator proeminente na esfera educacional.

Após a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, no Brasil, foram promovidos debates e seminários com o propósito de alicerçar as bases políticas e ideológicas da educação no país. O intuito era concretizar as discussões e diretrizes estabelecidas durante a referida conferência, a fim de alinhar as práticas educacionais nacionais com as metas e os princípios globais propostos no evento. A partir desse contexto, o Brasil se viu diante do desafio de traduzir em políticas educacionais concretas os compromissos assumidos em

nível global durante o evento internacional.

É fundamental destacar que, no contexto brasileiro, a Conferência de Jomtien ocorreu durante um período de transição governamental, marcado pela mudança do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) para o governo do presidente Itamar Franco (1992-1994).

Esse cenário de transição política implicou em desafios e instabilidades para a implementação das diretrizes discutidas durante a conferência.

Além disso, esse momento foi caracterizado pela rearticulação da burguesia brasileira e pelo fortalecimento do projeto neoliberal no país (SHIROMA, 2007).

Esses eventos políticos tiveram influência direta na condução e no direcionamento das políticas educacionais brasileiras, que se viram impactadas por essas mudanças e reconfigurações políticas no período.

Durante o mandato do presidente Itamar Franco, foram empreendidos esforços significativos para concretizar os princípios discutidos durante a Conferência de Jomtien. Um

dos resultados desses esforços foi a elaboração do Plano Decenal de Educação (PDE)[7], que apresentava uma série de metas educacionais a serem atingidas ao longo de um período de dez anos. O objetivo principal do PDE era promover melhorias substanciais e contínuas no sistema educacional brasileiro, abrangendo desde a EB até o ensino superior. A formulação do plano refletiu o compromisso do governo em direcionar esforços e recursos para o aprimoramento da educação no país.

O PDE foi apresentado durante a Conferência "Educação para Todos" em dezembro de 1993, realizada em Nova Delhi, na Índia, e representou um marco para o compromisso do Brasil e de outros países participantes em melhorar significativamente seus sistemas educacionais. Esta

conferência, que contou com a participação de nações como Tailândia, México, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia, além do Brasil e da Índia, foi patrocinada pelo BM e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

A elaboração do PDE refletia, portanto, a consolidação de posições comuns entre os nove países participantes, ratificados na Declaração de Nova Delhi, que se tornou um marco significativo na busca pela melhoria das condições educacionais em todo o mundo, o que ressaltou a importância atribuída ao plano no sentido de promover o cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

Assim, o PDE desempenhou um papel fundamental na promoção de uma avaliação ampla do EF, permitindo a identificação dos desafios a serem superados no sistema educacional. O documento

[7] Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BM. Esse documento é considerado "um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país". O Plano Decenal de Educação é uma política educacional. Um conjunto de reflexões, de intenções e de ações que respondem a demandas reais da educação no ente federativo, centradas em estratégias de curto, médio e longo prazo. Não é um plano de governo, limitado a um mandato eleitoral, mas um Plano de Estado, com dez anos de duração e institucionalizado por meio de Lei Municipal, articulada a uma legislação estadual e nacional.

do PDE também estabeleceu estratégias claras para a universalização da EB e a erradicação do analfabetismo, fornecendo uma direção clara sobre os instrumentos e ações que seriam empregados para alcançar tais objetivos (SAVIANI, 1998).

No que diz respeito aos desafios a serem enfrentados, o documento do PDE, no tópico "Contexto Social, Político e Econômico do Desenvolvimento Educacional", destacou a seguinte afirmação:

“Para que o País volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajustamento econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Para tanto, serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa redistribuição de renda e de riqueza. Tal processo gerará mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que requer alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas.

Serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO, 1993, p.15).“

Dessa maneira, torna-se evidente que novas diretrizes seriam traçadas para os sistemas educacionais, com o objetivo de alinhar as demandas emergentes da sociedade com as necessidades de ajustes econômicos e financeiros vigentes.

No contexto do PDE também foram delineados os compromissos que o governo brasileiro assumiria, visando assegurar a satisfação das necessidades educacionais fundamentais da população. O propósito principal era garantir, até o ano de 2003, que crianças, jovens e adultos tivessem acesso aos conteúdos mínimos de aprendizagem, capazes de atender às exigências básicas da vida contemporânea. Uma afirmação significativa presente no PDE enfatizava que:

“[...] incrementar, em cerca de 50%, os atuais níveis de aprendizagem nas matérias

do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem nacionalmente determinadas com a participação dos sistemas de ensino (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO, 1993, p. 32).“

O plano, ainda, expressava sete objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica:

1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
2. universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
3. ampliar os meios e o alcance da educação básica;
4. favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
5. fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
6. incrementar os recursos financeiros para manutenção

e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;

7. estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional” (MENEZES, 2001).

No entanto, Saviani (1998, p. 80) argumenta que a elaboração do PDE, naquela conjuntura, foi mais uma estratégia para "atender a exigências internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquelas de certa forma associadas ao BM, do que para efetivamente aprimorar a qualidade da educação".

Após a implementação do PDE, desencadearam-se inúmeras discussões com o objetivo de elaborar propostas para a educação brasileira, visando atender às metas estabelecidas no referido plano. Este período foi marcado por intensos debates em torno das políticas educacionais e suas implicações para o cenário nacional.

Em decorrência dessas discussões e das mudanças no cenário educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 foi aprovada em 1996, substituindo a LDBEN 5692/71[8]. Essa substituição era necessária, pois a legislação anterior havia sido concebida durante o período da Ditadura Militar e não estava alinhada com as necessidades reais da comunidade educacional e com as demandas da sociedade contemporânea. A nova LDBEN buscou incorporar as mudanças e os desafios do contexto educacional da época, refletindo um momento de abertura democrática e participação na formulação de políticas educacionais no Brasil.

O processo de elaboração da LDBEN 9394/96 foi marcado por discussões e debates que se iniciaram muito antes de sua aprovação. Logo após a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, “educadores e trabalhadores da área da educação começaram a lutar pela criação de uma lei que organizasse o Sistema Nacional de Educação e

estabelecesse a sua unidade” (CARNEIRO; CRUZ, 1995, p. 103). Assim, em 1988, foi apresentado o primeiro projeto da LDBEN 9394/96 à Câmara Federal. No entanto, o processo legislativo teve várias idas e vindas, e a lei só foi aprovada em Parte superior do formulário 1996[9], refletindo os desafios e debates envolvidos na sua formulação e aprovação. Isso evidencia o esforço e a importância que a sociedade atribuiu à elaboração de uma legislação que refletisse as transformações e necessidades da educação no Brasil.

Com a promulgação da LDBEN de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) assumiu uma posição de destaque como o principal instrumento de política educacional no Brasil. A elaboração do PNE, conforme enfatizado por Saviani (1998, p.80), “é considerado uma continuidade do PDE”.

Com base nas informações de Nogueira (2001), a proposta do Ministério da Educação (MEC) para o PNE

[8] A referida lei, fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

[9] Para aprofundar os estudos a respeito deste tema Brzezinski, Iria. (2010). Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Trabalho, Educação e Saúde, 8(2), 185-206. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>

ressalta a proximidade e a continuidade do PDE com os compromissos estabelecidos em conferências internacionais. Tal demonstração reitera a estreita relação entre o governo brasileiro e as políticas neoliberais, as quais serviram de base para as reformas curriculares implementadas no Brasil. Essa conexão entre as diretrizes nacionais e as metas internacionais reforça a influência dos OI na formulação de políticas educacionais no país, refletindo a aderência do Brasil ao contexto global e aos imperativos da economia internacional. Assim sendo, compreende-se que as políticas educacionais relacionadas ao âmbito do currículo refletem "os embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos pelo mesmo" (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 3). Nesse contexto de disputas, tais políticas encontram-se intrinsecamente relacionadas à esfera econômica e ao rearranjo das relações sociais, sob a defesa da implementação da agenda neoliberal. Isso ocorre devido à compreensão da educação como uma ferramenta

fundamental para o desenvolvimento, justificando, assim, a formulação de propostas curriculares destinadas aos diversos níveis de ensino.

A busca pela adequação das práticas curriculares às demandas do mercado e à lógica da competitividade implica a reconfiguração dos conteúdos e das metodologias de ensino, a fim de atender às necessidades econômicas e sociais do momento. Nesse sentido, as reformas curriculares muitas vezes refletem não apenas questões pedagógicas, mas também interesses políticos e econômicos que permeiam o ambiente educacional.

No que tange à elaboração de uma política curricular, a primeira recomendação para estabelecer um currículo nacional com uma base comum, sob responsabilidade do Estado, encontra-se no texto da CF de 1988. O artigo 210 da CF aborda, de forma geral, "a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com o propósito de garantir a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais (BRASIL,

1988, art. 210)”. Neste artigo, fica evidente a proposta de um currículo unificado, com o intuito de reduzir disparidades no conteúdo ensinado, independentemente do estado ou região em que os alunos estejam matriculados. Essa discussão ressalta a importância de um currículo mínimo para garantir a igualdade na educação para todos.

Contudo, a busca por uma base comum também gera debates em torno de questões como centralização versus descentralização do currículo, autonomia das escolas e flexibilidade na adaptação às particularidades locais. Dessa forma, a definição de um currículo nacional e sua relação com a autonomia escolar e as peculiaridades regionais constituem um tema complexo e em constante discussão no âmbito educacional brasileiro.

A discussão sobre a importância de um currículo mínimo para garantir uma educação igualitária baseia-se na premissa de que, ao estabelecer um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades, todos os alunos teriam o

sucesso educacional garantido, o que seria considerado como essencial para garantir que as disparidades socioeconômicas ou geográficas não se traduzam em desigualdades na qualidade da educação recebida.

Assim um currículo mínimo, iria fornecer a todos os estudantes uma base sólida de conhecimento e competências, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica. Esse currículo pode servir como um ponto de partida uniforme, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de adquirir as habilidades básicas necessárias para seu desenvolvimento educacional e pessoal.

No entanto, é importante considerar que a implementação de um currículo mínimo não deve comprometer a diversidade cultural, regional e individual dos alunos. Portanto, o desafio reside em encontrar um equilíbrio entre estabelecer um conjunto comum de competências e permitir a flexibilidade necessária para que as escolas adaptem o currículo

às necessidades específicas de seus alunos e comunidades.

No contexto deste estudo, a discussão em torno do currículo nacional comum requer uma análise crítica de sua intencionalidade e implicações. A proposta de estabelecer uma base comum de conhecimentos para os diferentes níveis de EB levanta questões fundamentais sobre a seleção desses conteúdos e as ideologias subjacentes a essa escolha.

Embora o argumento em favor de um currículo comum seja reduzir as disparidades educacionais regionais, é imprescindível considerar a complexa realidade do Brasil, um país marcado por profundas desigualdades socioeconômicas e culturais. Nesse contexto, a definição de um conjunto de conhecimentos universalmente aceito pode suscitar debates críticos sobre os critérios de seleção e as possíveis influências ideológicas por trás dessas decisões curriculares.

É fundamental explorar como os processos de elaboração do currículo comum podem refletir valores culturais e sociais dominantes, além de examinar se essas seleções

curriculares atendem verdadeiramente às necessidades educacionais e à diversidade de contextos presentes no país. Portanto, uma abordagem crítica e reflexiva sobre o estabelecimento de um currículo nacional comum é primordial para compreender as implicações e desafios inerentes a essa proposta no contexto brasileiro.

No âmbito da discussão sobre o estabelecimento de um currículo nacional comum, é imperativo abordar uma série de questionamentos que lançam luz sobre as motivações, os impactos e as implicações dessa proposta. Essas questões críticas incluem:

1- Motivações para um Currículo Comum: Qual é a razão subjacente à defesa de um currículo comum? Quais objetivos e finalidades essa abordagem visa atender?

2- Seleção de Conhecimentos Comuns: Quais conhecimentos e conteúdos seriam considerados universais e compartilhados para reduzir as desigualdades educacionais presentes no país?

3- Grupos Beneficiados pela Unificação: Quais grupos sociais ou demográficos

seriam os principais beneficiários da implementação de um currículo comum? E, inversamente, quais grupos podem ser afetados negativamente por essa unificação?

4- Impacto na Formação Docente: Como a introdução de um currículo comum afeta a formação e a atuação dos profissionais da educação? Quais mudanças e desafios isso traz para os professores em termos de práticas de ensino e adaptação de métodos pedagógicos?

5- Papel da Avaliação em Larga Escala: Qual é o papel da avaliação em larga escala na implementação de um currículo mínimo? Como a adoção desse currículo afeta a prática da avaliação educacional?

Sem dúvida, a adoção de um currículo mínimo tem repercussões consideráveis no papel da avaliação em larga escala. A necessidade de medir o desempenho dos alunos de maneira uniforme impulsionou o uso mais frequente de testes padronizados e avaliações em larga escala. Esse processo, por sua vez, influenciou a definição e avaliação do sucesso educacional de maneira mais criteriosa e

quantitativa, muitas vezes conduzindo a um ambiente de ensino direcionado para o alcance de metas específicas de desempenho.

Essa ênfase, exacerbada, na avaliação em larga escala pode impactar consideravelmente a prática pedagógica, levando os educadores a adaptarem seus métodos de ensino e abordagens educacionais para atender aos critérios estabelecidos pelo currículo mínimo e pelas avaliações padronizadas.

Conseqüentemente, isso pode afetar a qualidade e a abrangência do ensino, uma vez que os professores se sentem compelidos a priorizar o ensino de habilidades e conhecimentos que são diretamente avaliados, em detrimento de outras áreas que podem ser igualmente importantes para o desenvolvimento integral dos alunos.

É relevante destacar que a unificação curricular, também, tem implicações significativas na formação dos professores. Ao lidar com um conjunto comum de conteúdos e competências a serem ensinados, os educadores precisam reavaliar suas práticas de ensino, adaptando métodos e

abordagens pedagógicas para atender a uma ampla gama de necessidades e características dos alunos. Esse processo de adaptação tornou-se fundamental para garantir a eficácia e a equidade na educação, enquanto os educadores buscavam manter um alto padrão de qualidade no ensino.

Assim, a afirmativa de Apple (2006) vem ao encontro da discussão aqui exposta, pois desse modo,

“O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, 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, 2006, p. 59).”

Cóssio (2014) revela que a justificativa para a implementação de um currículo nacional é amplamente apoiada por defensores ligados ao empresariado brasileiro, como o “Movimento Todos

pela Educação”, a “Fundação Lemann”, o “Itaú Social” e a “Fundação Ayrton Senna”, entre outros. Essa justificativa baseia-se, principalmente, na ideia de reduzir as disparidades regionais e garantir o direito à aprendizagem para todos, independentemente de suas origens.

O argumento central enfatiza que a aprendizagem desempenha um papel relevante na quebra do ciclo de exclusão e pobreza que afeta os alunos em situações de vulnerabilidade. A ideia principal é que, quanto mais vulneráveis forem os alunos, menor será a probabilidade de que tenham oportunidades iguais de aprender e obter sucesso escolar. Portanto, um currículo nacional comum é visto como uma estratégia para nivelar a esfera educacional, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua origem, tenham acesso a uma educação de qualidade e às oportunidades que ela proporciona.

Portanto, quais são os conhecimentos que devem ser considerados mínimos e um direito de todos, a fim de reduzir as desigualdades existentes no Brasil? Arroyo

(2013) argumenta que, por trás de um currículo concebido como um direito de todos, esconde-se a obrigatoriedade de que todos devem aprender; caso contrário, mecanismos rígidos, como reprovação, recuperação ou expulsão, serão acionados. Esses mecanismos, por si só, limitam o direito à educação e ao conhecimento, principalmente para aqueles que vivem em condições de extrema pobreza.

A proposta de estabelecer conteúdos mínimos visa assegurar uma educação de qualidade para todos os alunos, mantendo padrões consistentes de aprendizado em todo o sistema educacional. Essa proposta, no entanto, não está isenta de discussões e debates, pois equilibrar a necessidade de uniformidade com a flexibilidade para adaptar o currículo às necessidades individuais dos alunos é crucial.

Essa reflexão sobre a busca pelo equilíbrio entre uniformidade e flexibilidade é essencial para compreender as reformas curriculares realizadas desde a década de 1990 até a formulação e homologação da BNCC em 2017. Para uma análise

completa desse panorama, é fundamental examinar o contexto da produção do texto dessas políticas, entendendo o papel desempenhado por documentos curriculares como os PCNs, DCNS e a BNCC.

Esses documentos curriculares desempenham um papel fundamental na orientação da educação no Brasil e refletem as mudanças nas políticas educacionais ao longo das décadas. Cada um deles representa um estágio na evolução da estrutura curricular do país, influenciado por diferentes abordagens e orientações políticas.

Para uma análise aprofundada dessas políticas, é importante considerar o contexto histórico e as forças políticas e econômicas que moldaram suas diretrizes. Além disso, é fundamental examinar como esses documentos afetaram a prática pedagógica nas escolas e como contribuíram para a busca da equidade e qualidade na educação brasileira. A compreensão desse panorama é essencial para avaliar o impacto dessas reformas no sistema educacional do Brasil.

3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

As reformas educacionais iniciadas nas décadas de 1990 foram realizadas tendo por base a elaboração de propostas curriculares as quais direcionaram a elaboração das propostas político pedagógicas dos estabelecimentos de ensino. Assim, ocorre no Brasil, a elaboração dos PCNS no ano de 1997.

Os PCNS foram concebidos, inicialmente para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, para Moreira (2010), haviam três razões específicas para justificar a elaboração dos PCNS: primeiro para cumprir o artigo 210 da CF(1988) que determinava a fixação de conteúdos mínimos para o EF, a fim de assegurar uma formação básica comum e o respeito a diversidade de cada região; em segundo lugar, buscar a qualidade do ensino fundamental, que foi enfatizada no PNE (1993-2003); em terceiro lugar articular e unificar as reformas curriculares que estavam acontecendo nos estados e municípios.

A elaboração do documento

teve por justificativa a precariedade dos currículos existentes no país e a necessidade de um currículo nacional unificado, sendo que “a estratégia do MEC foi divulgar a noção de que as defasagens dos projetos curriculares elaborados pelas secretarias estaduais de educação evidenciavam a carência de novos parâmetros nacionais” (FALLEIROS, 2005, p. 214).

O processo de elaboração da versão preliminar dos PCNS teve início em 1994, com a convocação de especialistas da educação brasileira e representantes de países como o Chile, Colômbia e Espanha. A inclusão desses países no processo foi motivada pelo fato de possuírem experiências recentes na elaboração curricular. A contribuição desses especialistas foi considerada fundamental para a construção de um currículo unificado no Brasil. Nesse ínterim a Fundação Carlos Chagas ficou responsável por avaliar as propostas curriculares exitosas dos estados brasileiros, bem como, dos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, para que pudessem oferecer fundamentos para o trabalho

que estaria se iniciando (MOREIRA, 2010). Assim no ano de 1995 uma equipe de professores[10] se responsabilizou pela elaboração dos PCNS, salientando que a experiência espanhola foi a inspiração para o documento tendo na figura do professor César Coll[11] o principal consultor do trabalho desenvolvido no Brasil. Portanto, o MEC publicou em 1997 os PCNS de 1ª a 4ª séries (BRASIL, MEC, 1997a) e, em 1998 os PCNS de 5ª a 8ª séries (BRASIL, MEC, 1998).

O documento em tela, pretendia traçar um direcionamento para a construção de uma base comum nacional (BNC) para o ensino fundamental, que passaria a ser um guia orientador de formulação de propostas curriculares nos sistemas de ensino dos estados e dos municípios brasileiros.

Portanto as escolas ao

formularem seus currículos já teriam uma direção a seguir, é claro, sem desconsiderar as peculiaridades regionais que constituiria a parte diversificada. Para Tavares (2019), os PCNS foram organizados para serem aplicados em todas as escolas do Brasil, pois emergiam da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que poderia ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros.

Durante a elaboração do documento, existiram muitas críticas aos PCNS principalmente no que diz respeito ao seu processo de elaboração, já que o documento teria como objetivo a padronização de uma BNC para o EF, era necessário que fosse amplamente discutido durante o seu processo de

[10] A equipe foi constituída por uma equipe, professores de escolas que não eram ligados as universidades. Estes professores eram fundamentalmente ligados à Escola da Vila, situada em São Paulo. A Escola da Vila é uma instituição privada de ensino, fundada em 1980 na cidade de São Paulo.

[11] César Coll Salvador é diretor do Departamento de Psicologia Evolutiva e professor da Faculdade de Psicologia da universidade de Barcelona, Espanha.

Lá foi coordenador da reforma do ensino de 1990, a Renovação Pedagógica. O modelo desenvolvido por ele e sua equipe inspirou mudanças na educação de diversos países, inclusive no Brasil. Como consultor do Ministério da Educação (MEC) entre 1995 e 1996, colaborou na elaboração dos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), publicado em 1997.

elaboração, o que de fato não ocorreu (ARELARO, 2000; MOREIRA, 1996). Conforme menciona Arelaro (2000, p. 108) os PCNS foram elaborados a partir de “experiências bem-sucedidas de uma escola privada, da região sudeste, da cidade de São Paulo com alto poder aquisitivo”.

Além disso, Arelaro (2000) destaca que o processo de elaboração dos PCNS não levou em consideração as práticas bem-sucedidas de diversas escolas da rede pública de ensino, o conhecimento dos professores de diferentes regiões do Brasil e, também, não se realizou um levantamento das dificuldades dos professores a fim de evitá-las futuramente. O que ocorreu basicamente foi a consideração apenas das opiniões dos especialistas sobre as propostas já elaboradas pela equipe central. As "críticas" feitas por esses especialistas se referiam unicamente às questões relacionadas ao estabelecimento de um currículo comum em um país de proporções continentais como o Brasil.

Os PCNS passaram a desenvolver um papel central na orientação de diversas

políticas públicas educacionais, como a produção de materiais didáticos, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, e para a definição de parâmetros direcionados ao SAEB. Isso se deve ao fato de que o documento serviria de referência para a elaboração das avaliações em larga escala realizadas em todo o país.

Sobre as questões sociais, Palma Filho (1997) e Prado (2000) destacam que os PCNS não desconsideram as diferenças socioeconômicas e culturais, que são marcantes no Brasil. No entanto, esses fatores não devem ser determinantes no processo de aprendizagem, uma vez que existem conjuntos de conhecimentos mínimos que devem ser trabalhados.

No que diz respeito à linha pedagógica adotada pelos PCNS, a base utilizada é a do construtivismo. Contudo, Arce (2000) destaca a necessidade de fazer duas observações. Primeiramente, a abordagem construtivista apresentada nos PCNS não se limita à perspectiva de Jean Piaget, pois também se fundamenta nas contribuições de outros estudiosos, como David

Ausubel em sua teoria da aprendizagem significativa, assim como nas ideias de Howard Gardner, Jerome Bruner, George Putnam, entre outros.

Além disso, Arce (2000) aponta que há uma interpretação equivocada da teoria sociocultural de Lev Vygotsky nos PCNS.

“Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar “enfoques cognitivos”, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a teoria genética, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural,

como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias. O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando está convergência (ARCE, 2000, p. 71)”.

E a outra ressalva apontada pelo autor era sobre as implicações da pedagogia construtivista para a sociedade e para a educação, uma vez que ela, tem aproximação com o sistema neoliberal e com a ideologia pós-moderna, pois o “construtivismo é uma pedagogia que impera a subjetividade” (CHADDAD, 2015, p.13).

Um aspecto significativo em relação aos PCNS refere-se à adoção da proposta de estruturação da organização escolar em ciclos. Conforme destacado por Mainardes

(2006), a escola em ciclos busca promover maior democracia e inclusão, sendo mais adequada para a classe trabalhadora. Essa perspectiva enfatiza a continuidade da aprendizagem em vez da reprovação, adotando uma organização curricular mais flexível com o objetivo de romper com os processos de exclusão social. Isso evidencia a intenção de superar a fragmentação excessiva produzida pelo sistema seriado e as rupturas educacionais por ele causadas.

A garantia de uma BNC foi contemplada nos PCNS, porém, sua não obrigatoriedade fez com que não se tornassem diretrizes obrigatórias. No entanto, é importante compreender a estrutura que foi “desenhada” para os PCNS a partir da sua divulgação.

3.2.1 A organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a sua divulgação em âmbito nacional

No que diz respeito à estrutura, os PCNS foram

organizados em um compêndio com 10 volumes. Cada volume aborda um conteúdo das áreas de conhecimento do ensino fundamental I e também aborda os temas transversais

Quadro 1 - Organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais

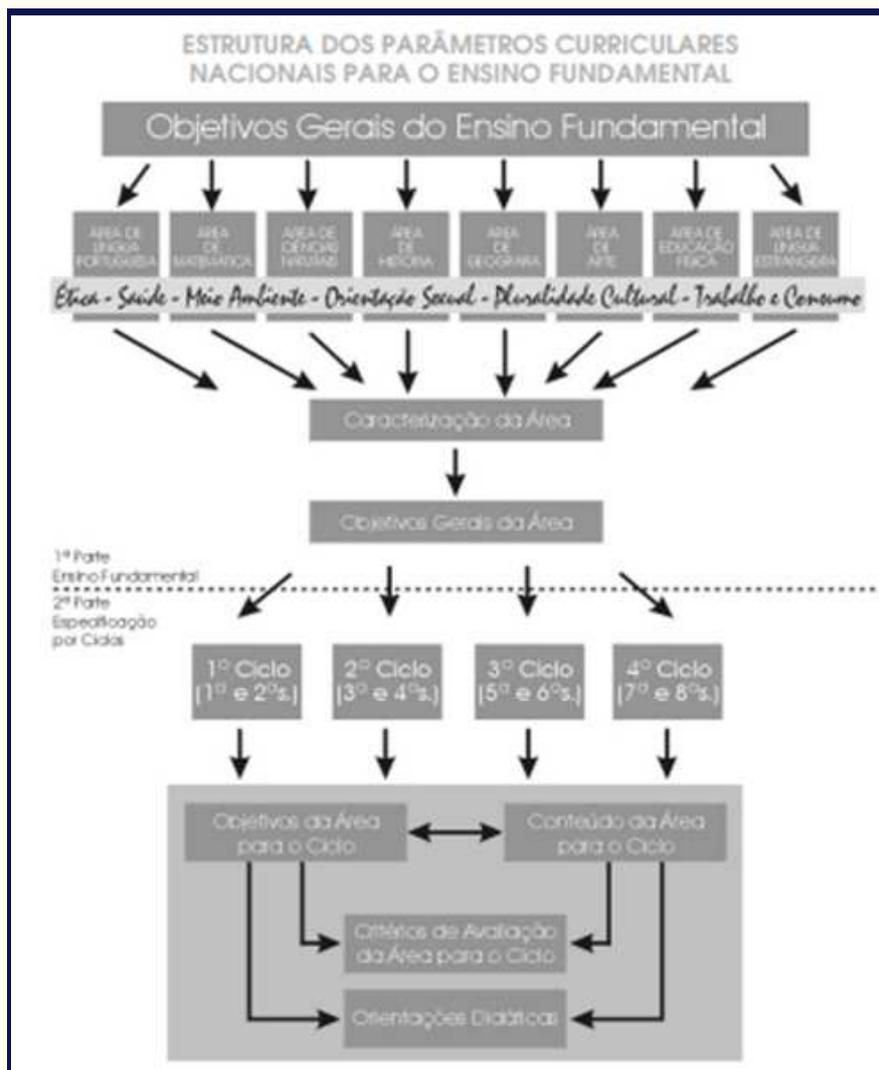
Volume	Área do conhecimento
1	Introdução aos PCNs
2	Língua Portuguesa
3	Matemática
4	Ciências Naturais
5	História e Geografia
6	Arte
7	Educação Física
8	Temas Transversais – Apresentação/Ética
9	Temas Transversais – Meio Ambiente/Saúde
10	Temas Transversais – Pluralidade Cultural/orientação Sexual

Fonte: Brasil (2023)

Cada volume traz os conteúdos das áreas do EF I, juntamente com os objetivos do conteúdo que devem ser abordados. Dessa forma, houve a ideia de que a disposição dos PCNS facilitaria sua efetivação no trabalho docente. Os temas transversais foram agrupados em três volumes. O primeiro volume explica e justifica o porquê de se trabalhar com temas transversais, além de trazer uma abordagem sobre

ética. No segundo volume os assuntos discutidos tratam de pluralidade cultural e orientação sexual e o terceiro volume traz reflexões sobre o meio ambiente e saúde. Os temas transversais devem, seguindo a orientação dos PCNS, perpassar as disciplinas fazendo com que as discussões estejam presentes de uma forma interdisciplinar. A figura 1 detalha a estrutura dos PCNS para o EF.

Figura 1 - Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental



Fonte: Brasil (2023)

A divulgação dos PCNS ocorreu no dia 15 de outubro de 1997, no dia dos professores. Pode-se fazer a leitura de que seria um presente aos professores ou talvez quem sabe uma forma de colocá-lo como uma benesse, em outras palavras uma conquista para e dos professores. Bernardes (1997) relata que os parâmetros passaram a ser distribuídos um dia após o seu lançamento e foram enviados para todos os professores da 1ª a 4ª série do 1º grau da rede pública do EF I.

A criação dos PCNS teve por objetivo servir como referência para a formulação de currículos com o objetivo da melhoria da qualidade da educação brasileira. Na divulgação dos PCNS, que foi feito pelo então Ministro da Educação na época Paulo Renato Costa Souza[12] (de 01/01/1995 até 31/12/2002), este foi apresentado como um guia de “orientação” para os professores na elaboração da proposta pedagógica da escola. Como aponta Bernardes (1997), os PCNS foram tidos como um marco educacional para o Brasil, no que se refere ao estabelecimento de políticas curriculares para o país.

Autores como Zanlorense; Lima (2009) destacam que o discurso empregado na época da divulgação e entrega dos PCNS aos professores, evidenciam a eficiência do documento, bem como, os resultados esperados com a sua implementação. Desse modo a sua não obrigatoriedade deixou de ser exposta, uma vez, que as avaliações em larga escala utilizariam o documento como referência para a formulação das avaliações que seriam realizadas e todo território nacional com o objetivo de colher dados sobre a eficiência do ensino por meio do estabelecimento de um currículo comum.

No entanto Malanchem (2016) menciona que a crítica de uma parcela da academia em relação aos PCNS foi ruidosa inicialmente. Ao incorporar no currículo as competências e habilidades, se percebeu que esses conceitos estão essencialmente ligados ao sistema econômico e às necessidades de mercado, ou seja, conectados ao sistema neoliberal.

Assim, os PCNS foram concebidos como um documento de natureza não

[12] Paulo Renato Costa Souza foi Ministro da Educação de 01/01/1995 até 31/12/2002.

obrigatória, e acabou tornando-se conjunto de orientações para fundamentar e apoiar o trabalho docente. Entretanto, por não apresentar um caráter obrigatório e por não atender a expectativa de uma grande parcela de educadores sua adesão não ocorreu da forma como se esperava (LIBÂNEO; OLIBEIRA; TOSCHI, 2012).

3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

Em consonância com o estabelecido na LDBEN 9394/96 no artigo art. 9º, inciso IV, assinala-se ser incumbência da União: “estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. Uma vez que os currículos e seus conteúdos mínimos (art. 210 da CF/88), propostos pelo MEC (art. 9º da LDB), deverão

ser estabelecidos por meio de diretrizes.

Em decorrência dessas orientações, foram aprovadas, em 1998, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (DCNEI-Parecer CEB nº22/98; Res. CEB nº 1/99), para o EF (EF-Parecer CEB nº 04/98; Res. CEB nº 2/98) e para o EM (EM-Parecer Conselho da Educação Básica (CEB) nº 15/98; Res. CEB nº 3/98). O parecer CNE/CBE nº 2/1998 define as diretrizes como:

“Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. Para orientar as práticas educacionais em nosso país, respeitando as variedades curriculares já existentes em Estados e Municípios, ou em processo de elaboração, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabelece as seguintes

Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental:

I- As escolas deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática; c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Estas determinações legais conferem às DCNS o caráter de elemento garantidor das bases curriculares nacionais comuns, em todo o país e se constituem de instrumentos normativos que garantem a unidade do ensino ofertado em todo o território nacional.

No entanto, com a promulgação da Lei nº 11.274[13], de 06 de fevereiro de 2006 ocorreu a ampliação do Ensino Fundamental de 8 anos para 9 anos de duração, com a matrícula obrigatória de crianças de seis anos de

idade no EF. Os municípios, os estados e o Distrito Federal tiveram até o ano de 2010 para se adequar à lei e implantá-la, absorvendo essa parcela de alunos que anterior a essa nova legislação estariam matriculados na etapa da Educação Infantil.

Em virtude da elaboração e aprovação das novas DCNS para a EB, foram divulgados pelo MEC dois programas de formação continuada para os professores tanto para os anos Iniciais do ensino fundamental quanto aos professores do ensino médio: o Pacto Nacional pelo fortalecimento da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), os quais foram alicerçados pela concepção contida nas DCN'S.

Estas formações continuadas tinham por objetivo “qualificar” os professores para o trabalho que deveria ser desenvolvido em sala de aula tendo por base o que estava prescrito nas DCNS. Conforme explícita Malanchem (2016), que por

[13] Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

meio destas políticas formativas se estava consolidando, de uma maneira mais sistemática o caminho para a organização da elaboração de um documento curricular nacional e obrigatório para a EB.

No ano de 2010, após a promulgação das DCNS, por meio RESOLUÇÃO N° 4, DE 13 DE JULHO DE 2010, já estava expresso no documento a necessidade da elaboração de uma base comum para a EB em seus artigos 2º, 14º e 15º

“Art 2º I - Sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

[...] Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e

tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. § 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.

[...]Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.”

Desse modo no ano de 2011,

foi formado um grupo no MEC que foi denominado de Grupo de Trabalho (GT) dos Direitos de Aprendizagem, sendo coordenado pela Diretoria de Política de Currículos, que formulou uma proposta para a discussão da BNC.

No ano de 2014, seguindo o que estava pré-estabelecido em cronograma pelo MEC, o grupo finalizou o documento de 2014 intitulado “Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento (versão preliminar) (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015).

Assim, após a publicação das DCNS e do PNE (2014-2024) fixou-se a necessidade da construção de uma base nacional comum curricular para a Educação Básica até o ano de 2016.

“A Base Nacional Comum Curricular é um documento que detalha o que crianças e adolescentes, de escolas públicas e privadas, devem estudar no decorrer do ano letivo, de modo a diminuir as desigualdades de aprendizagem e de oportunidade para todos os alunos, independentemente de sua localização ou classe

social. Atualmente, o Brasil não possui um documento curricular nacional, havendo, apenas, orientações e parâmetros, razão pela qual cada Estado e Município possui autonomia na criação de seu currículo, o que acaba por possibilitar uma educação de melhor ou pior qualidade, dependendo dos critérios utilizados. O aludido documento tem previsão no artigo 210 da Constituição Federal de 1988; no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9694/1996; no Plano Nacional de Educação – Lei Federal 13.005/2014; na Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Até 15 de março de 2016, toda a sociedade civil

pode participar da consulta pública a fim de contribuir com a construção do documento para a educação básica do país.” (<https://comunicacao.mppr.mp.br/2016/02/17272/Informativo-no-004-2016-BNCC-Base-Nacional-Comum-Curricular.html>).

A BNC é tratada em quatro das 20 metas propostas para

o PNE 2014-2024. Por meio do quadro é possível observar as metas e estratégias utilizadas como respaldo para a elaboração de uma base nacional comum. Lembrando que, nesse momento, não havia indicação no PNE para a elaboração de uma base comum para a educação infantil, mas do mesmo modo ela foi construída.

Quadro 2 - Metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024

Meta	Estratégia
<p>Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que, pelo menos, noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.</p>	<p>2.2. pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;</p>
<p>Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no</p>	<p>3.3. pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que</p>

<p>ensino médio para oitenta e cinco por cento.</p>	<p>configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;</p>
<p>Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:</p>	<p>7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação Inter federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;</p>
<p>Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam</p>	<p>15.6. promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;</p>

Fonte: Brasil (2014)

As metas e estratégias previstas para o PNE (2014-2024), relacionadas à BNCC refletem o impacto desse documento na educação brasileira. Isso ocorre porque a BNCC define os conteúdos a serem ensinados nos sistemas de ensino da EB (estratégias 2.2 e 3.3), bem como indica quem será o público-alvo do ensino (estratégia 7.1). Além disso, o PNE destaca diretrizes para os cursos de licenciatura que devem estar em consonância com a BNCC.

Após esse movimento apontado na DCNS inicia o processo de formulação da BNCC. O processo de construção do documento da BNCC é uma empreitada que desperta uma série de reflexões críticas sobre suas abordagens e impactos no cenário educacional brasileiro. Embora seja concebido como um esforço

para unificar diretrizes educacionais em todo o país, sua implementação e os debates em torno de seu conteúdo têm suscitado críticas e questionamentos fundamentais.

3.4 Base Nacional Comum Curricular

No contexto político na época do processo de elaboração da BNCC, o cenário era de reeleição da Presidenta Dilma Rousseff, em 2014. Então, após alguns arranjos políticos foi nomeado como Ministro da Educação Cid Gomes[14]. Silva; Alves Neto e Vicente (2015, p. 336) apontam que o então Ministro da Educação era um “defensor da criação de uma BNC, assim como escolheu gestores que convergissem para a criação de uma BNCC”.

[14] Político do Ceará, foi prefeito de Sobral (1997-2004) criou o Programa de Alfabetização na Idade Certa, que serviu como base para a criação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, do Governo Federal. No decorrer do ano de 2005, quando se tornou filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), transferiu-se para Washington, nos Estados Unidos, onde assumiu a função de consultor do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), 2007 torna-se governador do Ceará, sendo reeleito para mais um mandato no ano de 2011. Em janeiro de 2015, terminado seu mandato de governador, Cid Gomes tomou posse como Ministro da Educação, enfatizando que priorizaria a valorização dos professores e a ampliação da oferta de vagas em creches e no ensino integral, além da reforma do ensino médio, metas traçadas pela presidente Dilma que, na ocasião da posse de seu segundo mandato, anunciou o slogan “Brasil, Pátria Educadora” como lema de seu novo governo.

Após confrontos políticos entre Cid Gomes e o presidente da Câmara, Eduardo Cunha, Cid Gomes renunciou ao cargo de Ministro da Educação. Houve, então, uma mudança de ministros, e Renato Janine Ribeiro[15] assumiu o cargo, mantendo a equipe e dando continuidade à elaboração da BNCC. Amparado pelos pressupostos da CF 88, pela LDBEN 9394/96 e pelo PNE de 2014, reafirmando a necessidade da elaboração da BNCC à qual está explícita como meta 7.1 do PNE (2014-2024).

Para a elaboração do documento da BNCC, o MEC instituiu, por meio da Portaria N° 592 de 17 de junho de 2015[16], uma equipe de trabalho formada por 14 assessores e 116 especialistas os quais tiveram por incumbência elaborar a primeira versão da base que ficou conhecida como a

versão preliminar da BNCC. Após isso, 18 professores foram incorporados à equipe de assessores, uma vez que nem todas as áreas do conhecimento foram contempladas na composição inicial, como foi o caso do componente de arte. A portaria em seu § 3º era clara em relação a composição da Comissão de Especialistas, sendo que esta deveria ser determinada pelas áreas do conhecimento e dos seus respectivos componentes curriculares de acordo com as etapas da EB, estabelecidos nas DCNS.

A equipe de especialistas era formada por docentes atuantes da EB e do Ensino Superior especificamente nos cursos de licenciatura, técnicos das secretarias municipais de educação dos estados, municípios e Distrito Federal os quais eram indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de

[15] Renato Janine Ribeiro é filósofo, cientista político e professor titular na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Entre abril e setembro de 2015, foi ministro da Educação do governo Dilma Rousseff.

[16] Art. 1º Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular. § 1º 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. § 2º 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.

Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), portanto todas as regiões do Brasil estavam representadas nesta equipe.

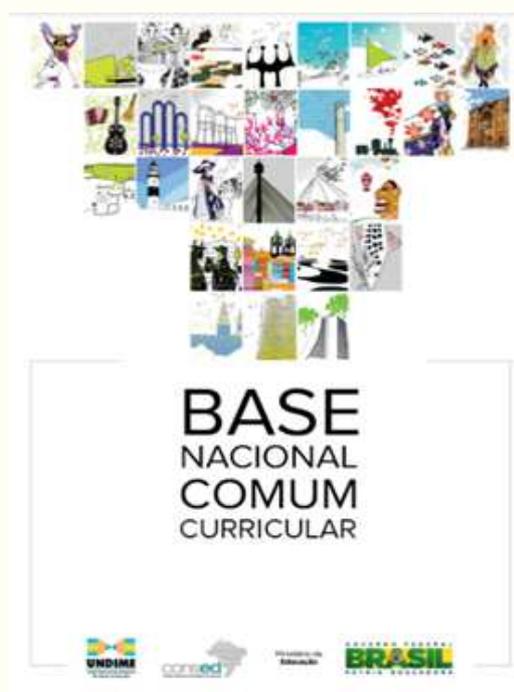
Tendo por base a versão preliminar construída da base, o grupo formado por 132 especialistas elaborou a primeira versão da BNCC que foi disponibilizada para consulta pública em setembro de 2015. Os princípios norteadores que estavam expressos nessa versão, seguiam o que estava proposto nas DCNS. Solicitou-se, também, aos estados e aos municípios que encaminhassem seus referenciais próprios para análise buscando de certa forma um entendimento de como as questões curriculares estavam sendo organizadas.

Conforme aponta Mello (2014), em levantamentos não oficiais foram encaminhados ao MEC em setembro de 2014, as propostas curriculares de 17 estados totalizando 400 documentos recebidos.

Em relação às mudanças apresentadas na primeira

versão em comparação com a versão preliminar, é possível destacar que ocorreu uma alteração significativa. Pois aos direitos de aprendizagem, os quais constavam na versão preliminar, foram incorporados os objetivos de aprendizagem. Além do mais o documento apresenta uma estrutura sistematizada por ano/série e áreas do conhecimento. A primeira versão da BNCC foi publicada para consulta pública no dia 16 de setembro de 2015 no Portal da Base Nacional Comum Curricular[17]. A imagem que se segue exibe a capa da primeira edição da BNCC.

Figura 2 - Capa da 1ª versão da BNCC



Fonte: Brasil (2018)

[17]Endereço eletrônico: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

Observa-se que a capa da 1ª versão é um tanto quanto sugestiva, em relação à parte diversificada que deveria estar presente na BNCC. A imagem representa as inúmeras manifestações históricas, artísticas e culturais das diferentes regiões do país, isto é, o multiculturalismo presente.

Por meio dos dados disponibilizados no portal do MEC, a primeira versão da BNCC recebeu 12.226.510 contribuições as quais foram enviadas por 45.098 escolas, destas 4.356 contribuições foram da sociedade civil e 210.864 eram de professores. Com base nos dados obtidos, fica evidente que houve uma mobilização significativa no que diz respeito ao debate sobre a BNCC.

Ao longo do processo de formulação da BNCC, o governo da então Presidente Dilma Rousseff enfrentou períodos conturbados do ponto de vista político. Em 30 de setembro de 2015, ocorreu uma nova substituição no MEC, com a saída de Renato Janine e a entrada de Aloizio Mercadante, ambos do PT.

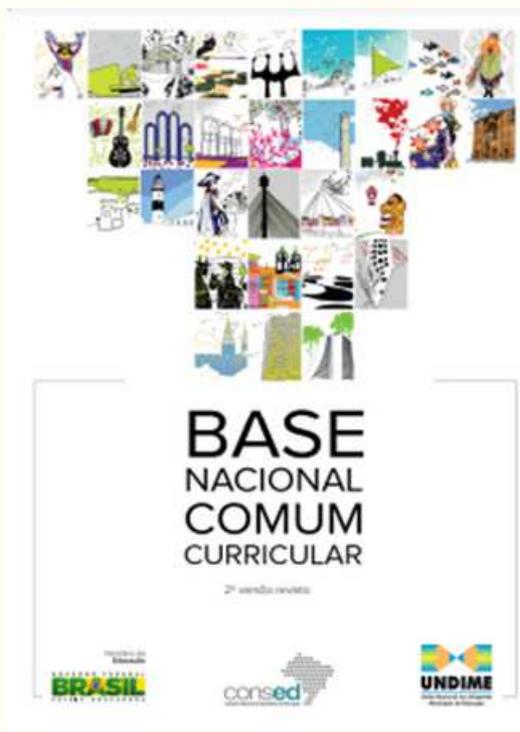
Assim, entre dezembro de 2015 e março de 2016, a equipe responsável pela elaboração da BNCC incorporou as contribuições

feitas à primeira versão do documento.

Essas contribuições foram registradas e analisadas em um relatório elaborado por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Vale ressaltar que os debates públicos em torno da BNCC deram origem a críticas a respeito do documento. Então, após as discussões em torno da 1ª versão da BNCC, foi construída a 2ª versão da BNCC, que foi entregue para a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, ao CONSED e à UNDIME em 03 de maio de 2016, iniciando a partir desta data uma nova etapa de discussões que foi realizada nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. A imagem que se segue apresenta a capa da 2ª edição da BNCC.

Figura 3 - Capa da 2ª versão da BNCC



Fonte: Brasil (2018)

Quanto à capa da segunda versão, nota-se que a imagem ilustrativa está inalterada, com apenas uma menção de que se trata da segunda versão revisada, mantendo a ênfase na ideia do multiculturalismo. Ao examinar a conjuntura política no momento da entrega da 2ª versão da BNCC, constata-se que, em 12 de maio de 2016, o plenário do Senado Federal aprovou o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, que foi afastada temporariamente do cargo. Assumindo interinamente a presidência, o vice-presidente Michel Temer. No mesmo dia, uma reforma ministerial foi

realizada, resultando na substituição do Ministro da Educação e Cultura. A responsabilidade da pasta foi entregue a Mendonça Filho, em substituição a Aloizio Mercadante, pois, no momento do afastamento da presidente, os próprios secretários do MEC pediram afastamento.

Após a nomeação de Mendonça Filho ocorreu a substituição da Secretaria Executiva do Ministério da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a da SEB do MEC. A equipe antes composta por 132 assessores e especialistas para a formulação da BNCC foi reduzida para um grupo de 22 pessoas. Dessa nova equipe composta, somente permaneceram sete assessores os quais foram responsáveis pela 1ª e 2ª versão.

Em 31 de maio de 2016, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados realizou um Ciclo de Discussões sobre a 2ª versão da BNCC. Durante o evento, houve um debate entre os parlamentares, já que o deputado Rogério Marinho do Partido Socialista Democrático Brasileiro

(PSDB) argumentou a presença de doutrinação ideológica de esquerda no texto da BNCC. Ele solicitou que o projeto, antes de sua implementação, fosse submetido à aprovação[18] da Câmara Federal e do Senado da República.

A partir de então, em junho de 2016 ocorreu uma série de seminários estaduais para a discussão da segunda versão da BNCC, que foi organizado pelo MEC em colaboração do CONSED e da UNDIME. Logo após os seminários especificamente em 15 de setembro de 2016, as contribuições recebidas resultaram num documento entregue ao MEC.

Por fim, a terceira versão da BNCC foi entregue ao CNE em abril de 2017 o que implicou em mudanças significativas em relação as outras versões. No dia 06 de abril de 2017 foi realizado o lançamento da 3ª versão, o documento apresentava orientações para a EI e para o EF. Para a etapa do EM não foi apresentado nenhum documento, pois o presidente Michel Temer (MDB) anunciou que faria uma reforma para esse segmento. A figura apresentada a seguir

exibe a capa da 3ª edição da BNCC.

Figura 4 - Capa da 3ª versão da BNCC



Fonte: Brasil (2018)

Na capa da terceira versão, a imagem das versões anteriores foi substituída. Agora, são apresentados blocos de sustentação indicando uma base com as cores que representam a bandeira brasileira. Além disso, há a inclusão da escrita "Educação é a base", o que explicita a ideia de que a educação é fundamental para uma nação.

No período entre julho e setembro de 2017, o CNE realizou uma audiência pública em cada Estado,

[18] Não ocorreu a aprovação para que o projeto fosse revisto pelo Senado, uma vez que ficou evidente a falta de conhecimento para debater sobre o assunto.

abrangendo todas as cinco regiões do país, com o objetivo de receber contribuições e promover debates sobre o documento. Após algumas alterações, a terceira versão da BNCC foi homologada pelo então

Ministro da Educação, José Mendonça de Bezerra Filho. Por meio do quadro 5, é possível observar as ações realizadas no período de 2014 a 2018 para a elaboração do documento final.

Quadro 3 - Linha do tempo com os marcos da elaboração da Base Nacional Comum Curricular

Período	Movimento
25 de junho de 2014	Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).
19 e 23 de novembro de 2014	2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.
17 a 19 de junho de 2015	Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base.
16 de setembro de 2015	1ª versão da BNCC é disponibilizada.
2 a 15 de dezembro de 2015	Mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.

3 de maio de 2016	2ª versão da BNCC é disponibilizada
23 de junho a 10 de agosto de 2016	Aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promoveram esses seminários.
Agosto de 2016	Começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.
Abril de 2017	O MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE elabora parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.
20 de dezembro de 2017	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.
22 de dezembro de 2017	O CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2016.pdf

<p>06 de março de 2018</p>	<p>Educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.</p>
<p>02 de abril de 2018</p>	<p>Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la.</p>
<p>05 de abril de 2018</p>	<p>Institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC. Portaria nº 331 de 05 de abril de 2018 Disponível em: www.http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf</p>
<p>02 de agosto de 2018[19]</p>	<p>Escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.</p>
<p>14 de dezembro de 2018</p>	<p>O ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.</p>

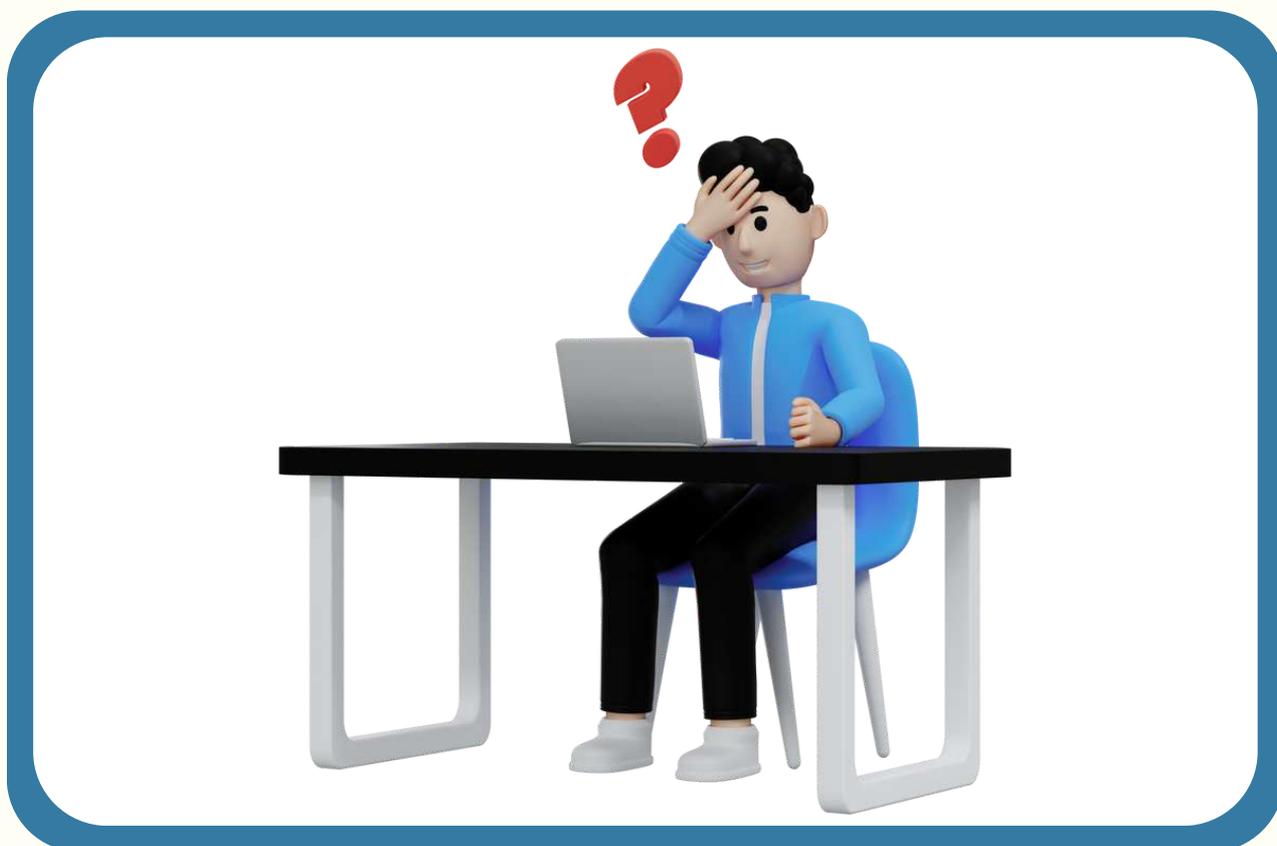
Fonte: Brasil (2018)

[19] Embora a BNCC do Ensino Médio, não seja objeto de estudo desta Tese, os dados obtidos sobre a sua formulação são necessários para que possamos compreender as políticas curriculares efetivadas para a Educação Básica no país.

Em relação ao alinhamento das discussões sobre as versões da BNCC, percebe-se que na 3ª versão houve um “aligeiramento” para que esta versão ficasse pronta, enquanto na 1ª e na 2ª versão existiu uma linearidade e acolhimento das remodelagens realizadas por meio dos seminários e dos fóruns. A 3ª versão modifica o contexto da produção do texto e há um novo texto que se apresenta descontínuo e antidemocrático, que foi influenciado pelos especialistas da Rede do Movimento pela Base desconsiderando a construção feita anteriormente. Certamente, ao analisar a formação das políticas curriculares desde a consolidação de uma base comum, conforme previsto na CF de 1988, até a elaboração da BNCC, observa-se uma trajetória marcada por uma série de influências e atores que moldaram o desenvolvimento desse processo ao longo do tempo. Esse percurso revelou tanto momentos de ampla participação social quanto fases de tomada de decisões centralizadas, refletindo as diferentes configurações

políticas e sociais que permearam a formulação das políticas educacionais. Além disso, é fundamental ressaltar a importância de considerar os diversos interesses e visões envolvidos nesse processo, que abrangem desde os atores políticos e gestores educacionais até os professores, os alunos e suas famílias. Compreender a interação entre esses agentes e suas respectivas agendas e demandas é necessária para uma análise abrangente e contextualizada da formulação das políticas curriculares. Por meio do exposto, procurou-se apresentar a constituição das políticas curriculares desde a construção de uma base comum prevista desde a CF de 1988 até a formulação da BNCC. Durante este caminho, o processo ora se mostrou participativo e ora decisório, governos mais democráticos e menos democráticos, evidenciando os agentes presentes no contexto de formulação de políticas.

PARA APROFUNDAR O ESTUDO



1 - VAMOS REFLETIR?

Como as atuais políticas curriculares, representadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estão sendo moldadas pelo paradigma neoliberal no contexto educacional brasileiro? Em que medida as influências do neoliberalismo afetam a formulação dessas diretrizes e como elas se refletem na prática pedagógica e na equidade educacional? Além disso, considerando o enfoque neoliberal na autonomia das instituições, como isso se traduz na implementação das políticas curriculares em diferentes regiões e contextos socioeconômicos do Brasil?



2 - SAIBA MAIS

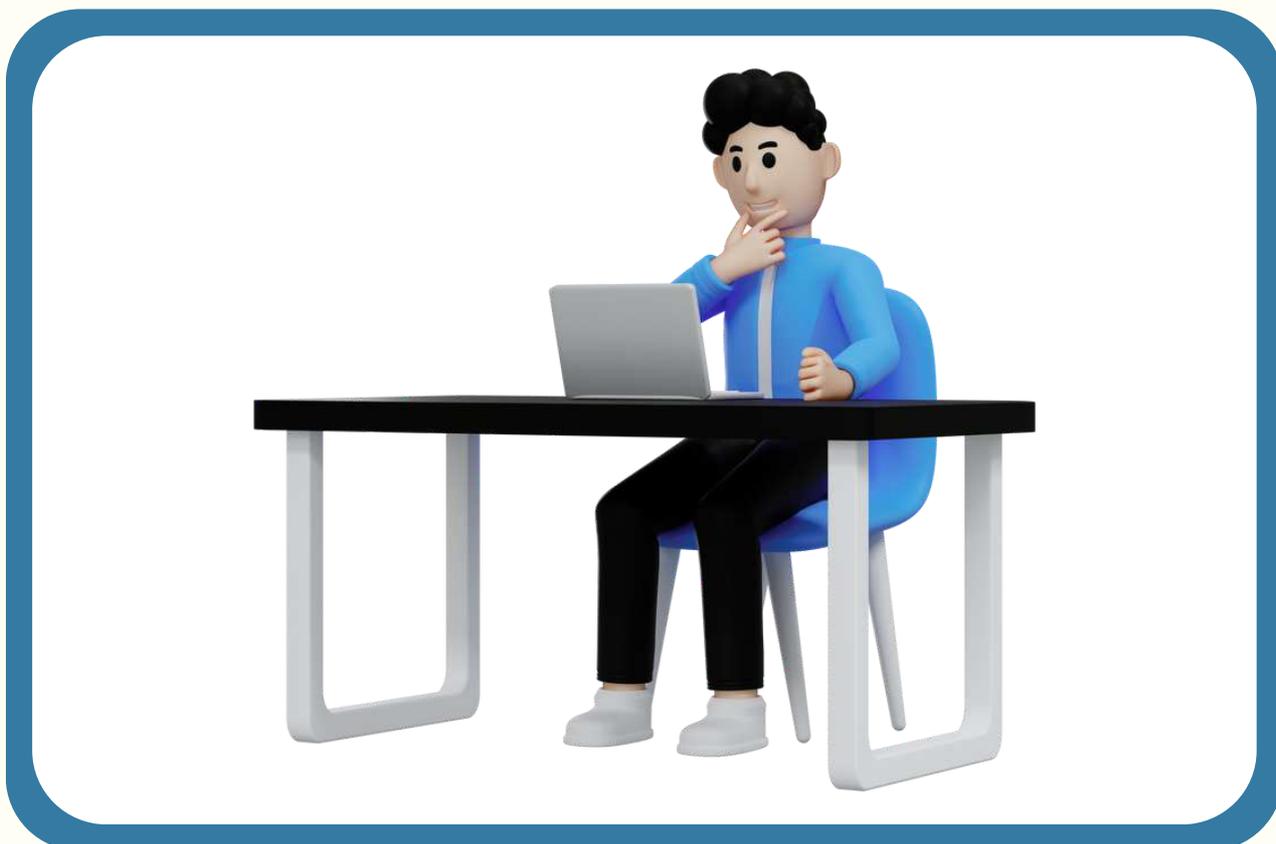
Acesse os textos que auxiliaram o entendimento sobre as políticas curriculares no Brasil, seu percurso até a formulação da Base Nacional Comum Curricular

ARELARO, L. R. G. “Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990”. *In*: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

CÓSSIO, M. F. Base Nacional Comum: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, 2014.

GLAP, L.; FRASSON, A. C. As políticas curriculares no Brasil: o percurso até a formulação da base nacional comum curricular. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 13, n. 39, p. 419–441, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1050>.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR Online**, v.20, n.5, 2020.



3 - ASSISTA O VÍDEO

A BNCC e o contraponto da pedagogia histórico-crítica.

Prof^ª: Julia Malanchen

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=hkYAEIvR6Xw>

4 TEMA DE ESTUDO: ESTRUTURA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EXPLORANDO A BNCC

O documento da BNCC foi estruturado da seguinte maneira: Apresentação, Introdução, Estrutura e Etapas da EI, EF e EM.

Em relação a apresentação, esta é feita pelo Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, que expressa sua satisfação ao apresentar a versão final homologada da BNCC, destacando a inclusão da etapa do EM. O Ministro aponta que essa inclusão representa um marco na construção da BNCC para a EB, realçando a importância da busca constante por aprendizagem de qualidade. Ele afirma que a BNCC desempenha um papel central nesse contexto, especialmente no EM, onde os indicadores de aprendizagem, repetência e evasão são motivo de grande

preocupação no país (BRASIL, 2017).

Um ponto relevante ressaltado, pelo ministro, é que a BNCC foi elaborada por grupo de especialistas das diversas áreas do conhecimento, o que a torna um documento atual, preparando os estudantes para os desafios do futuro, ao garantir aprendizagens essenciais para os cidadãos brasileiros, bem como, busca o desenvolvimento integral do estudante é efetivado por meio das dez competências gerais para a EB previstas na BNCC.

Ao encerrar a apresentação da BNCC, o ministro reconhece que a base, por si só, não será capaz de reverter o cenário de desigualdade educacional que aflige o país. No entanto, ele sugere que

esta, pode representar um ponto de partida para mudanças significativas na concepção curricular adotada pelas escolas, implicando em uma perspectiva renovada para a formação inicial e contínua dos profissionais da educação.

No texto introdutório da BNCC há uma definição clara do significado da BNCC, além de abordar a legislação que a respalda.

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

sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).”

Com base na definição desta, sua importância como referência para a elaboração das propostas pedagógicas por parte dos estados e municípios brasileiros torna-se evidente, pois busca desempenhar um papel fundamental na EB. Sendo assim, a BNCC é um elemento central na formulação de outras políticas educacionais, pois direciona, indiretamente, desde a formação de professores até a condução de avaliações em larga escala e a definição de diretrizes para a construção de materiais didáticos. Assim, sua influência se estende por toda a estrutura do sistema educacional, desempenhando um papel determinante em que busca a promoção da qualidade e equidade na educação.

Outra incumbência da BNCC é que este documento contribua para a coesão das políticas educacionais e fortalecendo o regime de colaboração entre as três esferas do governo, ao mesmo tempo em que serve

como um guia para a garantia do acesso, permanência e igualdade de aprendizagem para todos os alunos nas redes de ensino.

Ao longo do texto, é enfatizado que as aprendizagens essenciais, definidas na base, devem promover o desenvolvimento de dez competências gerais, que se associam diretamente aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O conceito de competência é descrito como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioeducacionais), atitudes e valores para enfrentar demandas complexas, para o pleno exercício da cidadania e para o mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p. 08).

É relevante ressaltar que, no documento da surge pela primeira vez a menção explícita às OIs, como a ONU, evidenciando a sintonia da BNCC com a Agenda 2030 promovida por essa organização.

"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) (BRASIL, 2018, p. 08)."

Posteriormente, são delineadas as dez competências gerais da BNCC, que devem ser adquiridas ao longo das três etapas da EB. Tais competências englobam a ampliação e interligação do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores, em consonância com o que é estabelecido na LDBEN 9394/96.

"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 (BRASIL, 2018, p. 09).”

O texto aponta que a implementação das dez competências gerais representa, uma iniciativa significativa para fortalecer o sistema educacional ao abarcar desde a construção do conhecimento até o desenvolvimento de habilidades e valores, oferecendo uma estrutura que vise para a formação integral dos estudantes ao longo da EB.

A centralidade em competências como pensamento crítico, criatividade, empatia e tomada de decisões éticas reflete a busca por uma educação alinhada com as demandas do século XXI,

preparando os alunos para os desafios sociais, culturais e profissionais cada vez mais complexos. A interconexão dessas competências serve como um guia essencial para uma educação mais significativa e voltada para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e da sociedade como um todo.

Contudo, é perceptível que a construção de competências e habilidades no processo de aprendizagem posiciona o conhecimento educacional como uma mercadoria em resposta às demandas impostas pela lógica capitalista, na qual a OCDE está inserida. Sob esse ponto de vista, a educação é concebida como um instrumento para desenvolver competências e habilidades que se alinhem necessariamente às necessidades do mercado financeiro, moldando e preparando profissionais para atender aos requisitos do contexto neoliberal.

No que diz respeito aos marcos legais, o documento da BNCC fundamenta sua elaboração na legislação que a respalda. Nesse sentido, o primeiro marco legal destacado é a CF de 1988, nos artigos 205 e 210. Esses artigos reforçam o direito à

educação como dever do Estado e da família, consolidando a importância da desta como um dos pilares para o desenvolvimento nacional e para a promoção da cidadania.

Além disso, o texto se baseia no inciso IV do art. 9º da LDBEN 9394/96, que afirma que "cabe à União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecer as diretrizes e as competências para a EB, que nortearão a elaboração de conteúdos mínimos garantindo uma formação básica comum" (BRASIL, 1996).

Ademais, o artigo 26 da mesma lei é mencionado para retomar a discussão sobre a necessidade de uma BNC e diversificada nos currículos da EB e estabelece que os currículos devem incluir uma BNC, que será complementada, em cada sistema de ensino, por uma parte diversificada que atenda às peculiaridades e à realidade social onde o estudante está inserido. Essa abordagem segue as diretrizes estabelecidas pelas DCNs definidas pelo CNE.

"Art. 26 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)."

Deste modo, o referido artigo amplia a concepção de conhecimento escolar, pois este deve estar contextualizado com a realidade local, social e individual da escola e do seu alunado. O CNE promulgou em 2010 novas diretrizes que trazem parâmetros para a inclusão, valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, conforme descrito no parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2018).

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o PNE, reafirmando a necessidade de "[...] 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 contexto, e em perfeita consonância com os demais marcos legais previamente mencionados, o PNE reforça enfaticamente a importância de uma BNCC para o Brasil. A BNCC deve ser construída com um enfoque direcionado à promoção da qualidade da EB em todas as suas etapas e modalidades, abrangendo os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Isso reforça o compromisso do país com a construção de um sistema educacional mais inclusivo, equitativo e eficaz.

Outro aspecto relevante destacado no documento está relacionado à Lei nº 13.415/2017[20], que promove alterações na LDBEN de 1996, introduzindo uma distinção significativa nas finalidades da educação. Agora, a legislação educacional brasileira adota duas nomenclaturas distintas para

se referir a essas finalidades: "direitos e objetivos de aprendizagem" e "competências e habilidades". Essa mudança reflete uma evolução no direcionamento da educação no país, enfatizando a importância de garantir tanto a aquisição de conhecimento quanto o desenvolvimento de capacidades práticas e habilidades por parte dos estudantes. Os artigos 35-A e 36 trazem expressamente as modificações na LDBEN 9394/96.

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017, ênfases adicionadas).”

Nesse sentido, tais "novas"

[20] 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.

formas de denominar os objetivos de aprendizagem representam os conteúdos a serem adquiridos na EB, incorporando tanto os conhecimentos específicos a serem assimilados quanto a habilidade dos estudantes de mobilizar e aplicar esses conhecimentos em situações práticas do cotidiano (BRASIL, 2017). Esse redirecionamento no enfoque educacional reflete a necessidade de fomentar uma educação integral, preparando os alunos não apenas para o domínio teórico, mas também para a aplicação prática dos conhecimentos em diversas situações do mundo real. Em relação aos fundamentos pedagógicos, o documento da BNCC apresenta uma discussão sobre o conceito de competência, ressaltando que essa não é uma discussão recente. Desde o final do século XX até o início do século XXI, a temática do desenvolvimento de competências tem orientado a elaboração de currículos em diversos estados e municípios ao redor do mundo. Além disso, aponta-se que as avaliações internacionais conduzidas pela OCDE que supervisiona o Programa

Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e pela UNESCO, também adotam um enfoque centrado no desenvolvimento de competências para a elaboração das avaliações em larga escala.

Assim, todas as decisões pedagógicas devem ser direcionadas ao desenvolvimento das competências nos alunos, delineando claramente o que os alunos devem conhecer (conhecimentos, atitudes e valores) e ser capazes de fazer (mobilização de conhecimento, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas no cotidiano, bem como no pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2017).

Outro ponto de destaque é o compromisso com a educação integral dos alunos, afirmando que a EB deve buscar o desenvolvimento global dos estudantes. Nesse contexto, a educação integral, independentemente da carga horária escolar, deve se comprometer com a implementação de processos educativos intencionais que promovam aprendizagens alinhadas com as necessidades e os interesses dos alunos, além dos desafios

da sociedade contemporânea.

A forma como está organizada a BNCC propõe uma ruptura com a fragmentação do conhecimento disciplinar, buscando estimular a aplicação desse conhecimento na realidade dos estudantes e colocando-os como protagonistas de sua própria aprendizagem, o documento expressa as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, levando em consideração as diversas particularidades educacionais. O conceito de igualdade estende-se para além das questões relacionadas ao ingresso e à permanência dos alunos na escola. Reconhece-se que o sucesso escolar dos alunos é essencial para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz, o que vai além de um simples currículo unificado.

Assim, termos como igualdade, diversidade e equidade são trazidos à discussão. Destaca-se a importância da autonomia dos entes federativos e a existência de profundas desigualdades no país, justificando a necessidade de desenvolver currículos e

propostas pedagógicas que atendam aos interesses e necessidades individuais dos alunos.

Para aprofundar a compreensão do conceito de equidade, o documento da BNCC explora as raízes históricas das disparidades educacionais, intrinsecamente ligadas a fatores como raça, gênero e situação econômica dos estudantes apontando que a naturalização dessas disparidades sublinha a necessidade de eliminá-las, e somente a uniformização das aprendizagens essenciais para todos os alunos pode contribuir para reverter esse cenário de exclusão. Nesse sentido, a orientação presente no documento busca assegurar que as decisões curriculares e didático-pedagógicas, bem como o planejamento anual de rotinas e eventos escolares, estejam direcionados para a superação dessas desigualdades, sempre levando em consideração que as necessidades dos alunos não são uniformes.

A noção de equidade na educação requer uma compreensão aprofundada das circunstâncias individuais e sociais dos alunos,

reconhecendo que as desigualdades podem estar enraizadas em diferentes formas de privilégio e marginalização. Nesse contexto, a BNCC busca estabelecer uma base educacional que valorize a diversidade, promovendo uma educação que seja acessível e relevante para todos os estudantes, independentemente de suas origens ou circunstâncias. A equidade na educação não se trata apenas de garantir oportunidades iguais, mas de reconhecer e abordar as desigualdades históricas e estruturais que afetam o acesso e o progresso dos alunos na escola. A BNCC e os currículos desempenham papéis complementares na garantia das aprendizagens essenciais para todos os alunos. Para que essas aprendizagens se concretizem, é fundamental que os currículos sejam desenvolvidos tendo a BNCC como referência. A concretização do currículo ocorre por meio do conjunto de decisões tomadas pelos sistemas de ensino. Essas decisões devem equilibrar a necessidade de adaptação das propostas da BNCC à realidade local com a autonomia dos sistemas,

redes de ensino, instituições escolares e as características dos alunos.

Além disso, o documento enfatiza a importância do envolvimento da família e da comunidade nas decisões relacionadas à contextualização dos conteúdos, à interdisciplinaridade, às metodologias diversificadas, ao engajamento dos alunos, à avaliação formativa e à construção de materiais de orientação para os professores.

Assim, a construção dos currículos deve levar em consideração as diferentes modalidades de ensino, como Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância, conforme preconizado nas DCNs. Ademais, é essencial consultar os documentos da ONU e da UNESCO relacionados a essas modalidades de ensino para garantir a qualidade e a pertinência das práticas educacionais em cada contexto.

Portanto, cabe aos sistemas de ensino, dentro de suas esferas de autonomia e competência, incorporar em

seus currículos e propostas de ensino temas que impactam a vida humana em escalas locais, regionais e globais. Entre esses temas destacam-se os direitos da criança e do adolescente (Lei 8069/1990), a educação para o trânsito (Lei nº 9503/1997), a educação ambiental (Lei nº 9795/1999), a educação alimentar e nutricional (Lei nº 11947/2009), o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso (Lei nº 11947/2009), a educação em direitos humanos (Lei nº 7037/2009), a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10639/2003 e 11645/2008), assim 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 7/2010). Tais temáticas estão contempladas na BNCC por meio de habilidades nos componentes curriculares, e os sistemas de ensino devem adaptá-las de acordo com suas especificidades, de maneira contextualizada. O texto da BNCC explana que o sucesso na realização dos objetivos estabelecidos está

condicionado ao regime de colaboração, legitimado pelo pacto Inter federativo, conforme estipulado pela Lei nº 13005/2014 e sendo assim, o desafio para as redes de ensino e escolas particulares será a tarefa de construir seus currículos com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando do plano propositivo para o plano de ação e de gestão curricular. Esse movimento abrange o conjunto de decisões e ações que definirão o currículo.

A implementação da base é atribuída aos sistemas e às redes de ensino, e a complexidade dessa tarefa exige esforços conjuntos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Embora cada ente federado tenha sua responsabilidade, caberá à União exercer o papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades educacionais existentes (BRASIL, 2017).

Em relação às competências e responsabilidades atribuídas à União, está a revisão da formação inicial e continuada dos professores, visando alinhá-los aos pressupostos da BNCC. A justificativa para essa adaptação reside no fato de

que os cursos de graduação formam a maior parte dos profissionais da educação, e essa adequação os preparará para a implementação da base nas redes de ensino, visando seu sucesso.

Outra competência atribuída à União, é a coordenação das ações políticas em âmbito federal, estadual e municipal no que se refere aos processos avaliativos, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Para que a BNCC possa se constituir em uma política nacional, sua implementação deve ser monitorada pelo MEC em colaboração com os Organismos Nacionais, como o CNE, o CONSED e a Undime. Além disso, para que o projeto da BNCC se sustente, é necessário fortalecer as instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aquelas com menores recursos financeiros, técnicos e com menores índices de aproveitamento escolar.

É importante destacar que a atuação do MEC ocorre por meio de apoio técnico e financeiro, além de estimular a inovação e divulgar os

resultados bem-sucedidos.

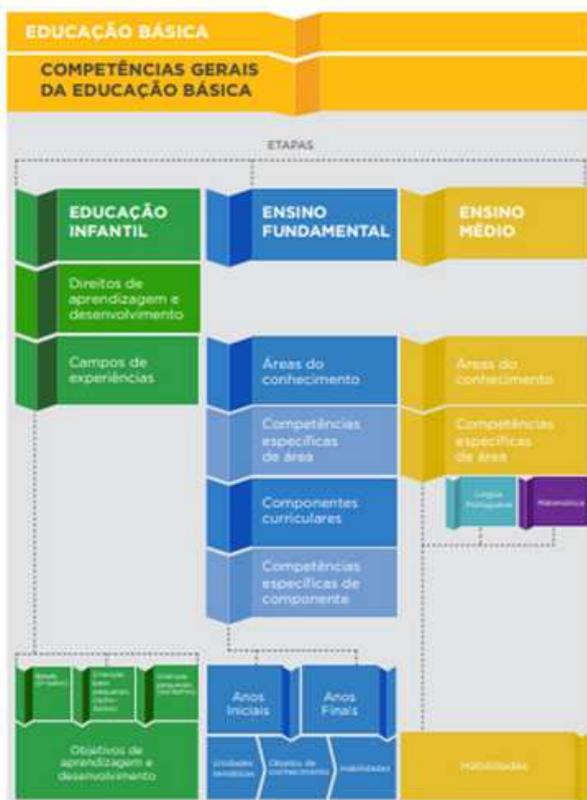
Ademais, o MEC apoia as experiências curriculares inovadoras, cria oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países e oferece suporte ao estudo sobre o currículo e temas correlatos.

A estrutura da BNCC traz à tona as competências que os estudantes devem desenvolver ao longo de toda a EB e em cada etapa da escolaridade.

Essas competências são uma expressão dos direitos de aprendizagem de todos os estudantes e têm um impacto direto na formação integral de cada indivíduo.

Para compreender de maneira mais detalhada as competências em cada etapa da EB, pode-se visualizar a estrutura geral na imagem a seguir, que ilustra as diferentes fases da EB, acompanhadas de suas respectivas competências. Esse mapeamento é essencial para guiar a prática pedagógica e garantir que os estudantes adquiram as habilidades necessárias ao longo de sua jornada educacional.

Figura 5 - Competências da Educação Básica da BNCC



Fonte: Brasil (2018)

4.1 A etapa do Ensino Fundamental

A etapa do Ensino Fundamental, atende crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos, e é considerada a fase mais longa da EB. O documento expõe que, durante essa fase, os alunos passam por diversas mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais, entre outros. Essas mudanças exigem currículos que possam superar a ruptura e a

fragmentação entre as duas fases do EF: anos iniciais e anos finais, tema também discutido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010).

O documento da base também aponta que nos dois primeiros anos do EF, a ação pedagógica deve focar no processo de alfabetização, para que os alunos possam se apropriar do sistema de escrita alfabética, juntamente com o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, além de práticas diversificadas de letramento.

Assim, ao longo dos Anos Iniciais do EF, a evolução do conhecimento ocorre por meio da consolidação das aprendizagens anteriores e da ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual e a compreensão das normas e dos interesses da vida social.

A construção dos currículos e das propostas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino é um ponto fundamental para garantir aos alunos uma transição contínua entre as duas fases do EF, buscando uma

integração eficaz entre elas. É reconhecido que existirão rupturas durante a transição da 1ª fase do EF(1º ao 5º ano) para a 2ª fase (6º ao 9º ano), caracterizadas principalmente por mudanças estruturais e pedagógicas, conforme destacado no Parecer CNE/CEB nº 11/2010. Essas mudanças incluem a transição de um professor generalista para um professor especialista em diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2010). Nesse contexto, é necessário realizar adaptações e articulações na passagem do 5º ano para o 6º ano, a fim de evitar rupturas no processo de aprendizagem do aluno. Os anos finais do EF demandam dos estudantes desafios mais complexos, especialmente porque precisam se apropriar de diversas lógicas de organização do conhecimento relacionadas às diferentes áreas. Isso implica no aprofundamento do repertório dos estudantes e no fortalecimento de sua autonomia, possibilitando que criem condições e utilizem ferramentas para interagir criticamente com os diferentes conhecimentos e fontes de informação.

É importante ressaltar que os estudantes dessa fase estão em uma faixa etária que corresponde à transição da infância para a adolescência, marcada por diversas transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Essas mudanças exigem a compreensão do adolescente como um sujeito em desenvolvimento, com suas singularidades que demandam práticas educacionais diferenciadas. Além disso, a cultura digital tem promovido mudanças significativas na sociedade contemporânea, impulsionada pela ampla disseminação das tecnologias de informação e comunicação, como computadores, celulares e tablets, que têm proporcionado um maior acesso a esses meios tecnológicos. A escola precisa estar atenta aos desafios que essa nova era impõe, sem descuidar de seu objetivo enquanto instituição de estimular a reflexão e análise aprofundada, contribuindo para o desenvolvimento integral do estudante e incorporando as novas linguagens ao ambiente escolar. Assim, é crucial utilizar a linguagem e o

potencial de comunicação do universo digital para promover novas formas de aprendizagem, interações e compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

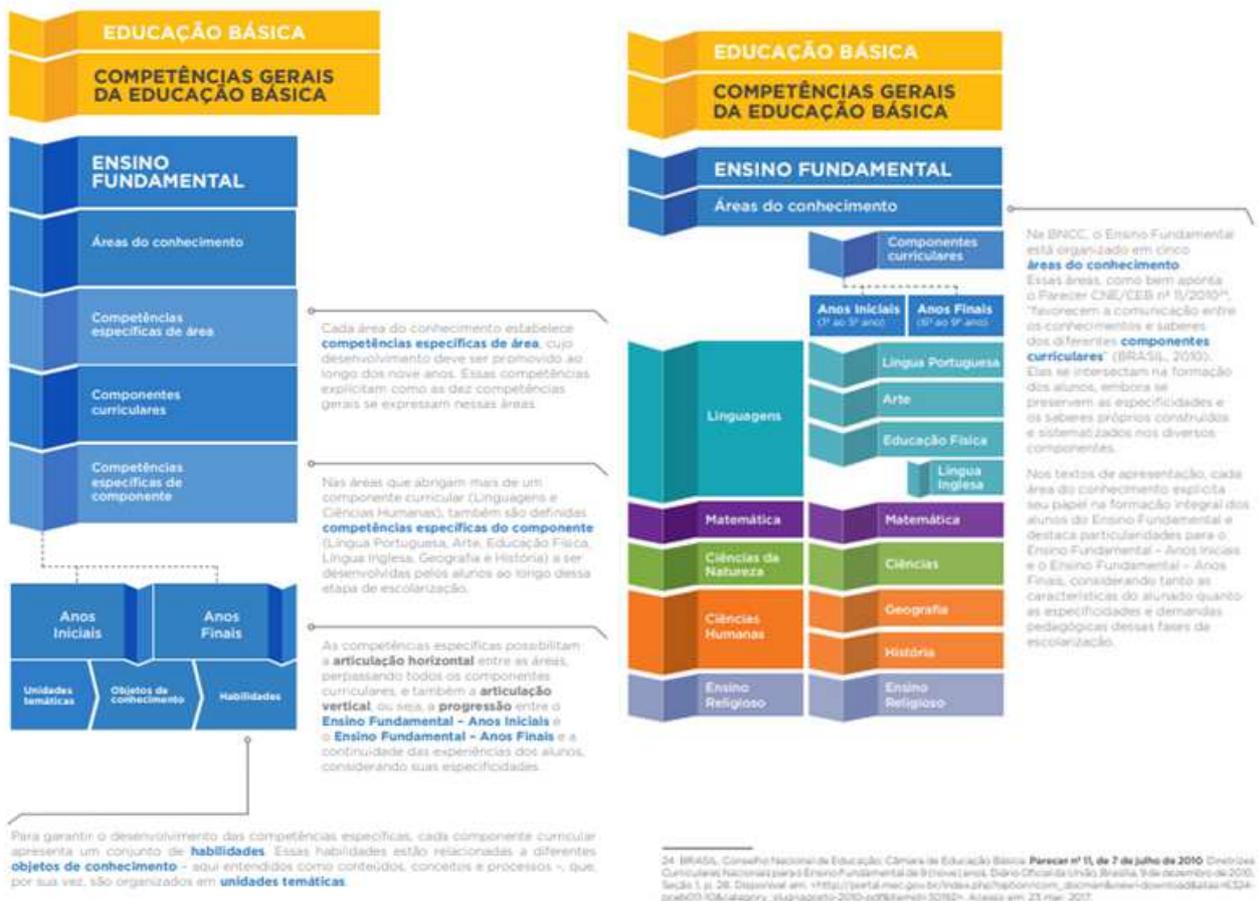
Outro ponto relevante abordado no documento da BNCC é o compromisso da escola com a formação integral do estudante, ancorada nos direitos e princípios democráticos. Isso requer a desnaturalização de qualquer tipo de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica, que lamentavelmente ainda se manifesta por meio da imposição de normas, valores e conhecimentos considerados universais por determinados grupos sociais. A BNCC destaca os desafios enfrentados por essa faixa etária na 2ª fase do EF, em que os fatores relacionados à violência simbólica são considerados desencadeadores de dificuldades de convívio e aprendizagem, levando muitas vezes à alienação, agressividade e ao fracasso escolar entre os estudantes. Novamente, reforça-se o papel do diálogo como peça fundamental para compreender a diversidade

de formações e experiências, a fim de enfrentar com sucesso os desafios propostos.

Certificar-se de que os alunos são reconhecidos como sujeitos com histórias e conhecimentos construídos na interação com os outros, seja no convívio social ou na cultura digital, fortalece a escola como um espaço formador e orientador para uma cidadania crítica, participativa e consciente.

A imagem a seguir oferece uma visão detalhada da organização do EF, abrangendo tanto os anos iniciais quanto os anos finais. Assim como na EI, o EF é estruturado com base em competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo dessa etapa.

Figura 6 - Competências da Educação Básica da BNCC



Fonte: Brasil (2018, p. 26)

O EF abrange cinco áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada uma dessas áreas apresenta competências específicas que devem ser desenvolvidas ao longo dos 9 anos dessa etapa, conforme estipulado no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, uma vez que tais competências "promovem a interligação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares" (BRASIL, 2010).

As áreas do conhecimento são subdivididas em um ou mais componentes curriculares, conforme ilustrado no quadro abaixo.

Quadro 4 - Componente Curricular do Ensino Fundamental

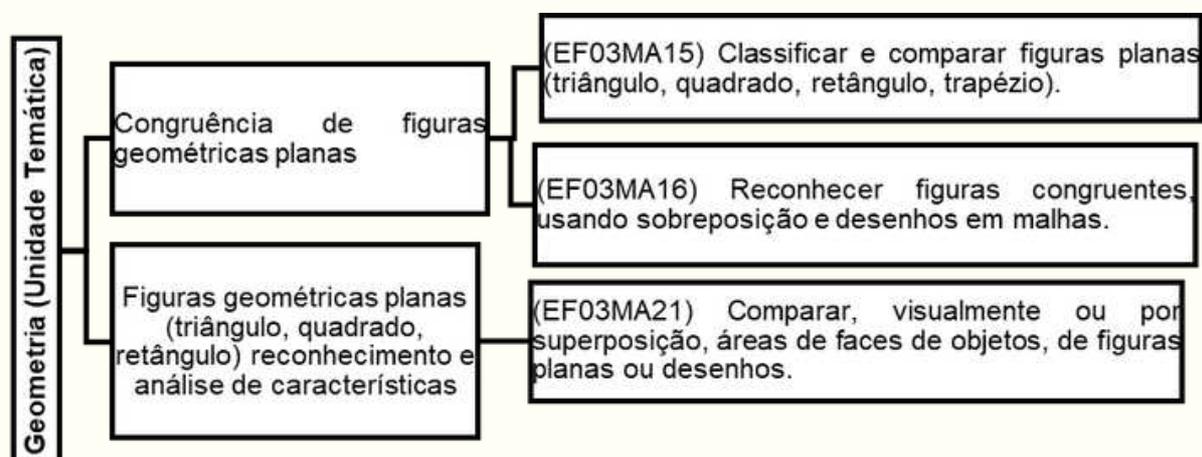
Área do conhecimento	Componente curricular
Linguagens	Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa
Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Ciências
Ciências Humanas	Geografia e História
Ensino Religioso	Ensino religioso

Fonte: Brasil (2018)

Cada componente curricular traz um conjunto de habilidades que se relacionam com os diferentes objetos de conhecimento (conceitos, conteúdos e processos), os quais se

temáticas, que estão organizados de acordo com cada ano/ciclo de aprendizagem. Tomemos por exemplo o componente curricular matemática – 3º ano.

Figura 7 - Unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades



Fonte: Adaptado de Brasil (2018)

A figura apresentada sintetiza que os objetos de conhecimento correspondem aos conteúdos abordados em sala de aula pelo professor. Estes conteúdos devem se concentrar na promoção de habilidades específicas, que, por sua vez, conduzem ao desenvolvimento das competências gerais estabelecidas pela BNCC. Portanto, as unidades temáticas organizam os conteúdos, que representam os objetos de conhecimento. Quando esses objetos de conhecimento são abordados pelo professor, resultam na aquisição de determinadas habilidades, uma vez que essas habilidades contribuem para o desenvolvimento das competências propostas pela BNCC.

Após apresentar, de maneira geral, a estrutura da BNCC, percebe-se que a construção desta suscita questões relevantes sobre sua adequação às necessidades e realidades específicas de diferentes comunidades e regiões do país. A BNCC revela uma dualidade intrigante entre seu papel como guia na construção de currículos e as preocupações inerentes à possível uniformização da

aprendizagem. Ao adotar a abordagem centrada em competências, a BNCC se alinha às diretrizes estabelecidas por OI, como a UNESCO e a OCDE, refletindo um compromisso internacional para o desenvolvimento educacional. No entanto, esse alinhamento levanta questionamentos fundamentais sobre a autonomia das escolas, que podem sentir-se limitadas em suas escolhas pedagógicas diante de um currículo nacional tão estruturado.

A busca por uniformização, embora fundamentada na intenção de garantir padrões consistentes de ensino em todo o país, desperta inquietações quanto à diversidade cultural e regional do Brasil. A BNCC, ao oferecer um norte para a educação, pode inadvertidamente desconsiderar as particularidades de cada comunidade, o que potencialmente contribui para a perda da riqueza das experiências locais no processo educacional. Outro aspecto crítico a ser considerado é o impacto da BNCC na formação inicial dos professores. A ênfase nas

competências e na abordagem por habilidades demanda uma adaptação significativa nas práticas de ensino, sugerindo a necessidade de revisão nos cursos de formação de professores. Essa transição requer investimentos substanciais e suporte adequado para que os educadores possam se preparar e atender eficazmente às demandas propostas pela BNCC.

Em síntese, a BNCC surge como uma peça central no cenário educacional brasileiro, contudo, urge ponderar sobre os desafios relacionados à autonomia escolar, à possibilidade de uniformização do ensino e ao impacto na formação dos educadores. O verdadeiro desafio reside na habilidade de equilibrar a busca por padrões nacionais com a valorização das peculiaridades regionais, visando sempre uma educação inclusiva, equitativa e profundamente contextualizada.

PARA APROFUNDAR O ESTUDO



1 - VAMOS REFLETIR?

Como você avalia criticamente a implementação da BNCC no cenário educacional brasileiro, considerando seus objetivos de promover uma educação mais igualitária e de qualidade? Em sua análise, aborde questões como a adequação das competências e habilidades propostas, os desafios enfrentados pelos educadores na incorporação dessas diretrizes, bem como possíveis impactos nas desigualdades educacionais e na autonomia das escolas. Além disso, como o processo de implementação da BNCC tem lidado com a diversidade cultural e regional do Brasil, e de que maneira as partes interessadas, incluindo professores, estudantes e comunidades, têm sido envolvidas ou excluídas nesse processo?



2 - SAIBA MAIS

Acessando os links abaixo você será redirecionado a textos que auxiliaram o entendimento sobre as políticas curriculares no Brasil, seu percurso até a formulação da Base Nacional Comum Curricular.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

GIROTTI, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.



3 - ASSISTA O VÍDEO

Currículo e conhecimento na lógica da formação por competências.

Prof^a Julia Malanchen

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Ebtrf5IXm88>

REFERÊNCIAS:

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf> Acesso em 15 out. 2022.

ANTUNES, R. A **desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC, Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB/CNE - CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 24 jul. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília :Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditaao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2022

CÓSSIO, M. F. Base Nacional Comum: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669/15949>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 1. ed. Rio de Janeiro: CPCA, 2002.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.), **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 45-59.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2003.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia**

do Banco Mundial para alívio da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967/22647>. Acesso em: 12 fev. 2022.

VOLSI, M. E. F. Políticas de financiamento do Banco Mundial para o setor educacional: um estudo da proposta do PROEM. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: História, Sociedade e Educação no Brasil, 7., 2006, Campinas, **Anais [...]**, Campinas, 2006.

WIELEWICKI, H. G.; OLIVEIRA, M. R. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio

de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200003>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SOBRE OS AUTORES

LUCIMARA GLAP



Doutora em Ensino de Ciências e Tecnologia (UTFPR). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UEPG). Membro do Grupo de Pesquisa: Educação a Distância - formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia. Coordenadora do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do município de Ponta Grossa e do Núcleo de Formação, Avaliação e Tecnologia Educacional dos Profissionais de Educação (NUFAT) do município de Ponta Grossa. Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Santana.

ANTONIO CARLOS FRASSON



Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Ponta Grossa. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) no Câmpus Ponta Grossa. É líder do grupo de pesquisa Educação Inclusiva: contextos de formação e práticas pedagógicas para o Ensino de Ciência e Tecnologia. Avaliador institucional e de cursos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

VERA LUCIA MARTINIAK



Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1993), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1998), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2003), doutorado em Educação, na linha de concentração em História, Filosofia e Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Atualmente é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG na linha de História e Políticas Educacionais e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas História Sociedade e Educação-HISTEDBR da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Professora da pós-graduação na disciplina de Pedagogia Histórico-crítica, Fundamentos e Políticas Públicas. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, história das instituições escolares, formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.