

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

LUCIMARA GLAP

**O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES
MUNICIPAIS EM PONTA GROSSA-PR: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO
TEXTO**

PONTA GROSSA

2023

LUCIMARA GLAP

**O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES
MUNICIPAIS EM PONTA GROSSA-PR: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO
TEXTO**

**THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF MUNICIPAL CURRICULAR
REFERENCES IN PONTA GROSSA: THE CONTEXT OF TEXT PRODUCTION**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson
Co-orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak

PONTA GROSSA

2023



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.



LUCIMARA GLAP

**O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES
MUNICIPAIS EM PONTA GROSSA-PR: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO
TEXTO**

Trabalho de pesquisa de doutorado apresentado como requisito para obtenção do título de Doutor Em Ensino De Ciência E Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ciência, Tecnologia E Ensino.

Data de aprovação: 30 de Novembro de 2023

Dr. Antonio Carlos Frasson, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Dra. Adriana Regina De Jesus, Doutorado - Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Alessandra Dutra Silva, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Dr. Danislei Bertoni, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Dra. Maria Luisa Furlan Costa, Doutorado - Universidade Estadual de Maringá
Dra. Vera Lucia Martiniak, Doutorado - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Dedico este trabalho ao meu amado
esposo Luiz, com quem divido minha
jornada.

Aos meus amados pais por todo o
incentivo e ajuda recebida neste
processo.

E a todos os professores, que, como eu,
veem a educação como um instrumento
de emancipação, empoderamento e
buscam por um mundo mais justo e
igualitário.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de expressar minha mais profunda gratidão a Deus, por me conceder o dom da vida e por me guiar com Sua sabedoria e amor incondicional em cada passo desta jornada acadêmica. Sua presença constante e Seu apoio inabalável foram a luz que iluminou meu caminho nos momentos mais desafiadores e, também, nas vitórias dessa longa jornada.

Ao meu amado esposo Luiz, companheiro de vida, meu porto seguro e minha fonte de força inesgotável. Sua presença constante e seu apoio incansável têm sido o alicerce sobre o qual construo meus sonhos e conquistas. Agradeço por ser minha fonte de inspiração diária e por compartilhar comigo cada desafio e conquista ao longo desta jornada. Sua dedicação e seu amor inabalável são os pilares que me sustentam; que continuemos a prosperar e nos inspirar mutuamente neste caminho que escolhemos percorrer juntos.

Aos meus amados pais, Casemiro e Leonor, minha gratidão eterna por serem os arquitetos fundamentais da pessoa que sou hoje. Seu amor incondicional, orientação sábia e apoio constante foram a luz que iluminou meu caminho em cada passo da minha jornada. Sou profundamente grata por todas as lições valiosas que me ensinaram e por moldarem os valores e princípios que guiam minha vida. Seu legado de amor, força e sabedoria continuará a inspirar-me em todas as minhas realizações futuras. Que seu amor e orientação continuem a ser a bússola que me guia em busca de meus sonhos e aspirações.

Gostaria, também, de expressar minha sincera gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e a todos os professores que fizeram parte da minha jornada acadêmica. O compromisso, a dedicação e a experiência compartilhada por essa instituição e por cada um dos educadores que cruzaram meu caminho foram fundamentais para meu crescimento acadêmico e pessoal. Em especial, gostaria de expressar minha gratidão aos meus orientadores, Prof. Dr. Frasson e Profa. Dra. Vera, cujas orientações, apoio e conhecimento foram essenciais para o sucesso desta jornada acadêmica.

Minha gratidão aos respeitados membros da banca examinadora: Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus, Profa. Dra. Alessandra Dutra, Profa. Dra. Maria Luísa Furlan

Costa e Prof. Dr. Danislei Bertoni, por suas valiosas contribuições que foram de inestimável valor para o desenvolvimento desta tese. Agradeço o tempo dedicado à análise e à discussão deste trabalho, bem como pelas valiosas sugestões que ajudaram a aprimorar esta pesquisa.

Agradeço a cada um dos meus colegas do doutorado e aos amigos do “Grupo de Pesquisa Educação a Distância: formação docente para o ensino de ciência e tecnologia”, por compartilharem momentos de aprendizado, desafios e conquistas. Suas amizades foram um apoio fundamental e uma fonte de inspiração ao longo desta jornada.

Gratidão, também, à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, por me conceder a permissão para a realização desta pesquisa em sua rede. A colaboração foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

À minha Milonga, ao meu Bento e à minha Lara, agradeço por me ensinarem, a todo o momento, o verdadeiro significado do amor puro e incondicional, e por serem uma fonte inesgotável de alegria em minha vida. Suas travessuras, lealdade e afeto trouxeram luz e calor aos dias mais desafiadores no processo de construção deste estudo e foram um lembrete constante da importância do cuidado e do carinho mútuos.

E, por fim, agradeço a todos que, diretamente ou indiretamente, colaboraram com mais essa etapa da minha vida.

Outro testemunho que não nos deve faltar em nossas relações com os alunos é o de nossa permanente disposição em favor da justiça, da liberdade, do direito do ser. A nossa entrega à defesa dos mais fracos, submetidos à exploração dos mais fortes. É importante, também, neste empenho de todos os dias, mostrar aos alunos como há boniteza na luta ética. Ética e estética de dão as mãos. (FREIRE, 2012).

RESUMO

A elaboração de políticas curriculares a partir da década de 1990, no Brasil, sofreu influência direta, no seu processo de elaboração, dos Organismos Internacionais. Dentre elas, destaca-se diretamente o papel do Banco Mundial como um dos principais agentes deste processo, e as parcerias público privadas, os quais buscam alinhar o sistema educacional brasileiro aos princípios neoliberais. No tocante a elaboração de políticas curriculares recentes, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular que foi homologada em 2017, e se torna um elemento normativo para construção dos referenciais curriculares a nível estadual e municipal. Assim, a presente tese de doutorado, intitulada como “O processo da construção dos Referenciais Curriculares Municipais em Ponta Grossa-PR: o contexto da produção do texto”, tem como objetivo analisar o processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa-Pr. Portanto, como referencial analítico, utilizou-se a abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), mais especificamente no que se refere ao contexto da produção do texto dos Referenciais. Assim, autores como Libâneo; Oliveira; Toschi (2012); Filgueiras (2003); Frigotto (1995); Laval (2003); Gentili (2002); Saviani (1999); e Leher (1998) foram fundamentais para a construção deste estudo. Para se atingir o objetivo proposto para esta pesquisa, optou-se pelo método indutivo com abordagem qualitativa e estudo de campo. O estudo de campo utilizou como instrumento o questionário semiestruturado, o qual foi entregue aos dezenove sujeitos de pesquisa, que na época da elaboração dos Referenciais Curriculares do município atuavam como técnicos na Secretaria Municipal de Educação e foram os responsáveis pela elaboração do documento. Para a análise dos discursos dos sujeitos de pesquisa, utilizou-se a Análise de Conteúdo, de Bardin (2011). Os dados coletados por meio desta análise, proporcionaram uma compreensão aprofundada desse processo, que elucidou os fatores e dinâmicas envolvidas. Ficou evidente a interferência das parcerias público-privadas na condução desse processo, revelando que a elaboração dos Referenciais Curriculares foi, em grande medida, um empreendimento conduzido de maneira isolada pelos técnicos envolvidos. A análise ainda apontou para a ausência significativa da participação efetiva dos sujeitos da escola nesse processo. Essa constatação ressalta uma lacuna na construção participativa das políticas educacionais, sublinhando a necessidade premente de promover uma maior inclusão e envolvimento dos atores da comunidade escolar nas decisões que impactam diretamente o currículo e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem. Por fim, foi criado um produto educacional, em forma de e-book, com fundamentação teórica com o título “Orientações para elaboração de construção de referenciais curriculares nos sistemas de ensino”.

Palavras-chave: políticas curriculares; referenciais curriculares municipais; organismos internacionais; Neoliberalismo; parcerias públicas privadas.

ABSTRACT

The development of curriculum policies in Brazil since the 1990s has been directly influenced by international organizations in their formulation process. Among them, the World Bank plays a prominent role as one of the main agents, alongside Public-Private Partnerships, which seek to align the Brazilian educational system with neoliberal principles. Concerning recent curriculum policy development, the National Common Core Curriculum (BNCC), homologated in 2017, stands out as a normative element for the construction of curriculum frameworks at the state and municipal levels. Therefore, the present doctoral thesis, entitled "The process of constructing Municipal Curriculum Frameworks in Ponta Grossa: the context of text production," aims to analyze the construction process of Curriculum Frameworks for the Initial Years of Elementary Education in the municipality of Ponta Grossa, Paraná. As an analytical framework, the policy cycle approach (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) was employed, specifically in relation to the context of the production of the framework's text. Authors such as Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), Filgueiras (2003); Frigotto (1995); Laval (2003); Gentili (2002); Saviani (1999); Leher (1998) were crucial for the construction of this study. To achieve the proposed objective, an inductive method with a qualitative and field study approach was chosen. The field study utilized a semi-structured questionnaire as the instrument, distributed to nineteen research subjects who, at the time of formulating the municipal curriculum frameworks, worked as technicians in the Municipal Education Department and were responsible for its development. Content Analysis by Bardin (2011) was used for the analysis of the research subjects' discourses. The data collected through this analysis provided a profound understanding of this process, elucidating the factors and dynamics involved. The interference of public-private partnerships in driving this process was evident, revealing that the formulation of the Curriculum Frameworks was largely conducted independently by the involved technicians. The analysis also highlighted the significant absence of effective participation by school subjects in this process. This finding underscores a gap in participatory construction of educational policies, emphasizing the urgent need to promote greater inclusion and involvement of community school actors in decisions that directly impact the curriculum and, consequently, the teaching and learning process. Finally, an educational product in the form of an e-book was created, with theoretical foundations titled "Guidelines for the Elaboration of Curriculum Frameworks in the Education Systems."

Keywords: curriculum policies; municipal curriculum references; international organizations; Neoliberalism; public private partnerships.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Instituições que compõem o BM.....	44
Figura 2 – Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.....	82
Figura 3 – Capa da 1ª versão da BNCC	90
Figura 4 – Capa da segunda versão da BNCC.....	91
Figura 5 – Capa da terceira versão da BNCC.....	93
Figura 6 – Sujeitos do Movimento Pela Base Nacional Comum	117
Figura 7 – Estrutura da BNCC	129
Figura 8 – Estrutura da Educação Infantil.....	130
Figura 9 – Campos de experiência da Educação Infantil.....	131
Figura 10 – Organização do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais	135
Figura 11 – Unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades	136
Figura 12 – Competências gerais para o Ensino Médio	139
Figura 13 – Principais contextos do ciclo de políticas	183
Figura 14 – Etapas da análise de conteúdo	190

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Influência do Neoliberalismo na elaboração de políticas educacionais no Brasil	207
Gráfico 2 – Elaboração de políticas curriculares no Brasil	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ações neoliberais praticadas pelas gestões presidenciais no Brasil a partir do ano de 1990	34
Quadro 2 – Atribuições das Instituições pertencentes ao GBM	45
Quadro 3 – Organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais	81
Quadro 4 – Metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024.....	87
Quadro 5 – Linha do tempo com os marcos da elaboração da Base Nacional Comum Curricular	93
Quadro 6 – Resumo das principais ações sobre a Educação nas constituições brasileiras	98
Quadro 7 – Leis, Decretos e Ementas Constitucionais que regulamentam as PPPS no Brasil	112
Quadro 8 – A elaboração da BNCC em 3 documentos - 2015, 2016 e 2018	118
Quadro 9 – Componente Curricular do Ensino Fundamental	136
Quadro 10 – Organização escolar do Ensino Fundamental Anos Iniciais	156
Quadro 11 – Organização das escolas em tempo parcial em relação à carga horária semanal.....	157
Quadro 12 – Organização das escolas em tempo integral em relação a carga horária semanal.....	159
Quadro 13 – Política de Formação Continuada do município de Ponta Grossa	168
Quadro 14 – Alterações sugeridas pelos avaliadores no Bloco II	193
Quadro 15 – Alterações sugeridas pelos avaliadores no Bloco III	194
Quadro 16 – Categorias de análise da referida pesquisa	200

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participação no capital votante-1994	46
Tabela 2 – Distribuição setorial dos empréstimos do Banco Mundial ao Brasil	52
Tabela 3 – Número de objetivos de aprendizagem na Educação Infantil que devem ser alcançados ao longo dessa etapa.....	132
Tabela 4 – Total geral de professores da rede pesquisada	186
Tabela 5 – Idade dos sujeitos de pesquisa	202
Tabela 6 – Formação acadêmica dos sujeitos de pesquisa	203
Tabela 7 – Tempo de atuação na rede pesquisada	204
Tabela 8 – Tempo de atuação como técnico na rede pesquisada	205
Tabela 9 – Atuação dos técnicos	206

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALADIS	Associação Latino-Americana de Desenvolvimento e Integração Social
AP	Assessor Pedagógico
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Conselho de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEIS	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CW	Conselho de Washington
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EG	Equipe Gestora
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GBM	Grupo Banco Mundial
GT	Grupo de trabalho
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico
ICSID	Centro Internacional de Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IFC	Corporação Financeira Internacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
MPB	Movimento pela base
MPBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais

OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGS	Organizações Não-governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social Política e Brasileira
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano Decenal de Educação
PDRAE	Plano de Desenvolvimento Rural de Assentamento de Reforma Agrária
PEE	Plano Estadual de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Parceria Público-Privada
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universitária Católica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEPG	Sistema Municipal de Educação de Ponta Grossa
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Justificativa de pesquisa	24
1.2	Trajetória acadêmica.....	25
1.3	Organização da tese.....	27
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	29
2.1	O Neoliberalismo e a elaboração de políticas curriculares no Brasil: uma análise histórica	29
2.1.1	O Neoliberalismo no contexto mundial	30
2.1.2	O Neoliberalismo e a Educação	37
2.1.3	As políticas curriculares no contexto das reformas neoliberais	42
2.1.4	O Banco Mundial: contexto histórico e sua relação com o governo brasileiro	43
2.1.5	A influência do Banco Mundial na elaboração de políticas curriculares no Brasil	55
2.2	As políticas curriculares no Brasil: o percurso até a formulação da Base Nacional Comum Curricular.....	63
2.2.1	As reformas curriculares no Brasil a partir da década de 1990	64
2.2.2	Os Parâmetros Curriculares Nacionais	77
2.2.3	A organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a sua divulgação em âmbito nacional	81
2.2.4	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.....	83
2.2.5	Base Nacional Comum Curricular	88
2.3	O processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular: do marco legal à estrutura do documento	95
2.3.1	Marcos legais que orientam a formulação do currículo da Educação Brasileira	96
2.3.2	Os embates no movimento de formulação da Base Nacional Comum Curricular: disputas de poder entre as instituições de iniciativa privada.....	103
2.3.3	As parcerias público-privadas no Brasil.....	108
2.3.4	Estrutura da Base Nacional Comum Curricular	120
2.4	Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa.....	143
2.4.1	Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa: análise do documento	143
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	177
3.1	Delineamento da pesquisa	178

3.2	Referencial analítico.....	181
3.3	Campo de investigação	185
3.4	Participantes da pesquisa	186
3.5	Coleta de dados.....	187
3.6	Técnica de tratamento de dados da pesquisa	188
3.7	Validação do instrumento de pesquisa	191
3.7.1	Considerações realizadas acerca das questões enviadas aos avaliadores	192
4	ANÁLISE DOS DADOS	198
4.1	Caracterização dos sujeitos de pesquisa	201
4.1.1	Idade	201
4.1.2	Gênero	202
4.1.3	Formação acadêmica	202
4.1.4	Tempo de atuação como docente na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa.....	203
4.1.5	Tempo de atuação como técnico na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa.....	204
4.1.6	Função exercida como técnico na Secretaria Municipal de Educação...205	
4.2	Bloco II - Conhecimentos gerais relacionados ao currículo e à legislação educacional	206
4.2.1	A política neoliberal, a partir da década de 1990, influenciou na elaboração de políticas curriculares no Brasil? Por quê?.....	207
4.2.2	A partir da década de 1990 houve a elaboração de políticas curriculares no Brasil. Você tem conhecimento sobre como essas políticas foram construídas? Se sim, poderia citá-las?.....	209
4.2.3	Qual a sua opinião sobre o estabelecimento de uma base nacional comum?.....	210
4.2.4	Você conhece os marcos legais que norteiam a elaboração da Base Nacional Comum Curricular? Poderia citá-los?	212
4.2.5	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define dez competências gerais que devem ser trabalhadas ao longo da Educação Básica. Qual seu posicionamento a esse respeito?	213
4.3	Bloco III: o processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Ponta Grossa	215
4.3.1	Você participou do processo de elaboração dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa-PR? Se sim, de que forma?.....	215

4.3.2	Quais foram os pontos positivos encontrados no processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	217
4.3.3	Quais foram os pontos negativos encontrados no processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos iniciais do Ensino Fundamental?.....	218
4.3.4	Além dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, outros sujeitos participaram do processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Se sim, quem eram esses sujeitos?.....	219
4.3.5	Você poderia relatar como foi o direcionamento para o processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?.....	222
4.3.6	Houve a participação de algum instituto ou fundação nesse processo?	224
4.3.7	Como ocorreu essa participação?	225
4.3.8	Qual a sua opinião sobre os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?.....	226
5	PRODUTO EDUCACIONAL	229
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
	REFERÊNCIAS.....	239

1 INTRODUÇÃO

Não existe educação sem ideal humano, sem ideia de excelência humana. São poucos, sem dúvida, os autores e os atores interessados em educação que questionam claramente o famoso tríptico hierarquizado dos objetivos da escola republicana: formar o trabalhador, instruir o cidadão e educar o homem. Como a submissão direta aos imperativos econômicos poderia ser abertamente promovida a referência? E, no entanto, os “novos homens” que serão formados, se abriremos os ouvidos para os discursos mais correntes, são os trabalhadores e os consumidores do futuro. Após o crente, após o cidadão do Estado, após o homem cultivado no ideal humanista, a industrialização e a mercadorização da existência estão definindo o homem como um ser essencialmente econômico e um indivíduo essencialmente privado. (LAVAL, 2003, p.67).

A discussão acerca das políticas educacionais tem sido objeto de investigação e análise, a qual revela a complexidade e a natureza multifacetada desse campo de estudo. Pesquisas têm destacado a presença de contradições e ambiguidades inerentes ao desenvolvimento e à implementação de tais políticas, apontando para a intrincada interação entre diversos atores, interesses e agendas que caracterizam o panorama educacional contemporâneo.

Os estudos realizados, nesse âmbito, têm se debruçado sobre uma gama de abordagens teóricas e práticas, buscando analisar as implicações políticas, econômicas e sociais das políticas educacionais. A compreensão da complexidade dessas dinâmicas requer uma análise cuidadosa dos processos de formulação e implementação das políticas, bem como uma consideração atenta dos contextos históricos, culturais e socioeconômicos nos quais essas políticas se inserem.

No contexto brasileiro, a elaboração de políticas educacionais a partir da década de 1990 é fortemente influenciada pelo neoliberalismo, o qual exerceu um impacto marcante na direção das práticas adotadas no sistema educacional do país. Desse modo, a ascensão do Neoliberalismo no final do século XX, em conjunto com alterações significativas no cenário econômico e político global, resultou em uma reestruturação profunda das estratégias de desenvolvimento. Isso se caracterizou por uma notável ênfase na liberalização econômica e na redução do papel do Estado na economia.

Assim, essas reestruturações se materializaram por meio da implementação de reformas que fomentaram a privatização, a descentralização e a comercialização do setor educacional. Dessa forma, a abordagem neoliberal enfatizou a adoção de modelos de gestão orientados pelo mercado, a promoção da competição entre as

instituições de ensino e o incentivo de parcerias público-privadas para a prestação de serviços educacionais. Esse cenário resultou em uma reconfiguração substancial da estrutura educacional, influenciando a dinâmica do sistema educativo brasileiro e ampliando o debate sobre o papel do Estado na garantia de um acesso equitativo e de qualidade à educação.

Nesse sentido, as políticas educacionais alinhadas ao Neoliberalismo têm contribuído para acentuar as disparidades socioeconômicas, ampliando as desigualdades na qualidade e no sucesso da educação. Além disso, argumenta-se que a mercantilização da educação tem limitado a equidade no acesso ao aprendizado, onde se perpetua um sistema que beneficia aqueles com maior capital econômico e social, em detrimento de grupos mais vulneráveis e desfavorecidos. Essa dinâmica tem suscitado um intenso debate sobre os impactos das políticas neoliberais no contexto educacional e sobre a necessidade de medidas que visem mitigar tais disparidades e promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

Diante dessas considerações, a análise crítica do processo de elaboração de políticas educacionais busca compreender não apenas as intenções declaradas por trás dessas políticas, mas também as implicações práticas e os efeitos reais no cotidiano das instituições educacionais e no processo de aprendizagem dos alunos. A análise minuciosa do contexto de influência e do contexto da produção do texto, no processo de elaboração das políticas educacionais, proporciona valiosos *insights* sobre como diversos grupos, sejam eles de natureza pública ou privada, podem influenciar a direção das políticas educacionais e suas consequências para a sociedade como um todo.

Nessa mesma linha de argumentação, observa-se que as políticas educacionais para a educação pública resultam frequentemente de imposições de instituições internacionais, em especial do Banco Mundial, que não apenas dispõem de consideráveis recursos financeiros, mas também têm a habilidade de gerir e influenciar os governos. Essas influências internacionais têm exercido um impacto direto na configuração e no direcionamento das políticas educacionais, influenciando significativamente o panorama educacional em países como o Brasil.

A introdução das reformas curriculares no Brasil, a partir da década de 1990, ocorreu em resposta às pressões de organismos internacionais e refletiu uma tendência de alinhamento do sistema de ensino com os princípios da agenda neoliberal. Essas mudanças influenciaram diretamente a estrutura e o conteúdo das

políticas educacionais, transformando as diretrizes pedagógicas e administrativas em consonância com as diretrizes internacionais e com as prioridades estabelecidas pelos organismos internacionais.

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular são documentos centrais que influenciaram as políticas educacionais no Brasil, fornecendo diretrizes e referenciais essenciais para a estruturação e a implementação do currículo em níveis estadual e municipal. Esses documentos foram desenvolvidos como uma resposta direta às demandas internacionais e à influência dos organismos internacionais, refletindo não apenas uma adaptação ao contexto global, mas também uma padronização das práticas curriculares de acordo com as diretrizes estabelecidas pelas instituições internacionais.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série (BRASIL, 1997) foram publicados no ano de 1997 e, em 1998 respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª série (BRASIL, 1998). O documento visou fornecer diretrizes para a construção de uma base curricular nacional unificada para o ensino fundamental brasileiro, além de orientar as escolas na formulação de seus currículos, considerando as peculiaridades locais. Seu objetivo para o ensino, da 1ª à 8ª série, era promover a formação dos alunos para uma cidadania democrática.

Da mesma forma que nas demais propostas curriculares, na discussão para a elaboração dos parâmetros, estiveram presentes professores de universidades públicas e privadas, especialistas e técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação. Os profissionais da educação básica, no entanto, não foram incluídos durante esse processo. Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram concebidos para serem aplicados uniformemente em todas as escolas do Brasil, negligenciando as diferenças e contradições presentes nos diversos grupos sociais. Isso resultou na imposição dos conteúdos "de cima para baixo" com o objetivo de supostamente garantir a qualidade por meio da uniformidade. Nesse processo, os professores perderam a pouca autonomia que haviam conquistado nas propostas desenvolvidas no período de redemocratização. Como resultado, suas capacidades de conceber alternativas, fazer escolhas e contribuir ativamente para a produção do conhecimento foram ainda mais limitadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram inicialmente concebidos como um documento de natureza não obrigatória, destinado a oferecer diretrizes para

fundamentar e orientar o trabalho pedagógico no Brasil. Contudo, devido à sua falta de obrigatoriedade e à incapacidade de satisfazer as expectativas de diversos educadores, sua adoção não se deu conforme o esperado.

No final de 2009, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que foram aprovadas por meio da Resolução nº, 5 de 17 de dezembro de 2009. Posteriormente, em 13 de julho de 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica por meio da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. No final do mesmo ano, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos foram estabelecidas por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, revogando a Resolução CNE/CEB nº 2 de 7 de abril de 1998, que tratava do Ensino Fundamental com oito anos (BRASIL, CNE, 2010b).

Durante o ano de 2011, persistiram os debates e estudos em relação ao Ensino Médio e ao novo formato proposto para essa etapa educacional. A proposta visava reorganizar o Ensino Médio em quatro áreas do conhecimento distintas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Em 20 de janeiro de 2012, a Resolução CNE/CEB nº 2 foi aprovada, estabelecendo as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e revogando a resolução anterior, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.

Após a elaboração e aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Ministério da Educação lançou programas de formação continuada, como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento da Alfabetização na Idade Certa e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, seguindo a concepção teórica presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas formações envolveram professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, considerados os níveis que enfrentavam os maiores desafios na conjuntura nacional. Com essas políticas, o caminho para a elaboração de um documento curricular nacional e obrigatório para a Educação Básica estava sendo gradualmente consolidado. Além disso, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, ao estabelecer a necessidade de pactuar a implementação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, reforçou a importância de alinhar as diretrizes curriculares em âmbito nacional (BRASIL, 2014).

Os primeiros passos em direção à discussão de uma base nacional comum, ocorre no final de 2010. No entanto, com a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, essa iniciativa ganha maior destaque e, desse modo, foi retomada com mais vigor pela Secretaria de Educação Básica (SEB-MEC) no ano de 2014. Em setembro de 2015, a Secretaria de Educação Básica publicou um documento preliminar elaborado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral, destinado a ser o elemento instigador do debate nacional sobre o currículo e seus conteúdos mínimos. Esse documento foi disponibilizado para consulta pública e permaneceu nesse formato até abril de 2016.

Constata-se que na primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015), o enfoque na pedagogia das competências não se mostrava explicitamente evidente. Era possível identificar um currículo estruturado em conhecimentos práticos, como observado na Educação Infantil, por meio da organização proposta em campos de experiência nessa etapa. Entretanto, na versão final, aprovada em 22 de dezembro de 2017, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como na versão posteriormente aprovada para o Ensino Médio no final de 2018, o documento foi reconfigurado em torno de competências, habilidades, direitos e objetivos de aprendizagem. Essa modificação foi justificada com base nas alterações dos artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que foram modificados e aprovados pela Lei nº 13.415 de 2017, na qual consta que a BNCC determinará os direitos e objetivos de aprendizagem.

Baseando-se nesses princípios, compreende-se que a revisão da LDBEN nº 9394/96, em 2017, teve o propósito de fundamentar a BNCC na Pedagogia das Competências. A versão aprovada em dezembro de 2017 incorpora as "Dez Competências Gerais da Educação Básica", cujos princípios são minuciosamente explicados na seção "Fundamentos Pedagógicos da BNCC". Além disso, as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio apresentam competências específicas que os estudantes devem adquirir. É notável que, na nova versão da BNCC, o discurso multicultural foi substituído por uma abordagem mais voltada para a racionalidade técnica e instrumental, alinhada aos interesses de grupos empresariais. Isso sugere uma influência significativa desses atores na elaboração da versão final da BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular foi estabelecida como um documento normativo que delimita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem adquirir ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Com isso,

a BNCC garante os direitos de aprendizagem dos alunos, tornando-se um referencial obrigatório para os estados e municípios desenvolverem seus próprios referenciais, utilizando-a como um guia central. Conseqüentemente, os sistemas de ensino precisaram reformular seus referenciais, baseando-se nos documentos prescritos, a fim de alinhar suas práticas e políticas educacionais com as diretrizes estabelecidas.

Nesse movimento de elaboração curricular, a Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, no estado do Paraná, inicia o processo de construção de seus referenciais curriculares. Esse processo emerge no contexto mais amplo da implementação da Base Nacional Comum Curricular no cenário educacional brasileiro, que estabelece os princípios e diretrizes para a educação em todo o país. A Base Nacional Comum Curricular atua como um documento normativo que orienta os conteúdos e competências a serem desenvolvidos ao longo da Educação Básica, fornecendo um referencial essencial para estados e municípios.

Compreender os embates e os atores envolvidos que interferem na construção dos referenciais curriculares é fundamental para a análise crítica do processo de elaboração de políticas educacionais. Nesse contexto, é importante considerar não apenas as forças políticas e econômicas em jogo, mas também as vozes e perspectivas dos diversos atores dentro e fora do ambiente escolar. A interação entre esses elementos influencia diretamente a formulação e a implementação de referenciais, impactando a prática educacional e, por conseguinte, a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, a compreensão dos elementos que influenciaram o processo de construção e elaboração dos referenciais no município de Ponta Grossa revela-se primordial. A análise desses fatores nos permite uma visão mais profunda sobre as dinâmicas, desafios e impactos que moldaram o desenvolvimento desses referenciais curriculares. Esse entendimento mais amplo contribui não apenas para elucidar o cenário específico local, mas também para enriquecer as discussões sobre políticas educacionais e práticas curriculares em âmbito nacional.

Quanto à metodologia de pesquisa, o método escolhido foi classificado como indutivo, caracterizando-se como uma abordagem qualitativa e aplicada. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários semiestruturados como instrumento, e a amostra de pesquisa incluiu 19 participantes, todos eles vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa- PR, durante o processo de construção dos referenciais curriculares. Essa escolha metodológica proporcionou uma análise

profunda e contextualizada, permitindo uma compreensão mais abrangente e detalhada do fenômeno em estudo.

A partir dessas constatações, delineou-se o problema de pesquisa que consiste em compreender: Em que medida ocorreu a interferência das parcerias público-privadas na elaboração dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa-PR?

Em virtude disso, o presente estudo tem como objetivo geral: analisar o processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa-Pr.

Para atingir esse propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos.

Compreender o processo de elaboração das políticas curriculares no Brasil no contexto das reformas neoliberais;

Entender as reformas curriculares ocorridas no Brasil a partir da década de 1990;

Compreender o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular;

Analisar a estrutura do documento dos “Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental” do município de Ponta Grossa;

Elaborar um e-book, com referencial teórico, que poderá ser ajustado para diferentes sistemas de ensino, visando auxiliar no processo de construção de políticas curriculares.

1.1 Justificativa de pesquisa

A investigação sobre o processo de elaboração dos Referenciais Curriculares Municipais de Ponta Grossa se justifica devido à importância de compreender como as políticas educacionais e influências externas, como as parcerias público-privadas, moldam as decisões curriculares em um contexto municipal específico. Este estudo oferece uma oportunidade valiosa de examinar como as orientações da BNCC são interpretadas e implementadas em nível local, destacando os desafios, tensões e influências que afetam a construção curricular.

Também, o município de Ponta Grossa representa um microcosmo relevante da realidade educacional brasileira, onde a busca por maior autonomia na elaboração

de currículos municipais, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, é uma questão pertinente. O exame desse caso específico pode fornecer *insights* valiosos para educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais interessados em compreender como as diretrizes nacionais se traduzem em práticas pedagógicas locais e como fatores externos, como parcerias público-privadas, podem desempenhar um papel nesse processo.

Além disso, a pesquisa se insere em um contexto mais amplo de discussões sobre a qualidade da educação, a participação da comunidade escolar na tomada de decisões curriculares e as influências externas na formulação de políticas educacionais. Ao abordar o caso específico de Ponta Grossa, este estudo contribui para o desenvolvimento de um corpo de conhecimento que pode informar futuras ações no campo da educação, beneficiando não apenas o município em questão, mas também a comunidade educacional em nível nacional.

1.2 Trajetória acadêmica

Desde os primeiros anos da minha formação acadêmica, tive o privilégio de ser aluna de escola pública, fato esse que me orgulha profundamente, uma experiência que desempenhou um papel fundamental no cultivo da minha apreciação e valorização pela educação, pois sempre a vi como um elemento central para a transformação do indivíduo, principalmente para aqueles que estão em extrema situação de vulnerabilidade social. Essa vivência educacional foi fundamental para despertar em mim o interesse pela pedagogia e pelo desenvolvimento infantil. A decisão de seguir o caminho do magistério durante o ensino médio representou um marco crucial em minha jornada, permitindo-me imergir profundamente no universo educacional e solidificar minha vocação para o ensino.

A decisão de prosseguir com a Licenciatura em Pedagogia veio como um passo natural na minha jornada acadêmica, proporcionando-me uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos no campo da Educação. Ao aprofundar meu entendimento sobre os princípios e as teorias educacionais, pude desenvolver uma perspectiva mais abrangente sobre as complexidades inerentes ao processo educacional. Além do mais, a Especialização em Gestão Educacional trouxe uma dimensão adicional à minha formação, proporcionando-me habilidades valiosas em

administração e liderança no contexto da Educação, onde pude, de fato, colocar em prática os princípios aprendidos durante minha trajetória profissional.

A busca pelo Mestrado em Educação foi motivada pelo desejo de explorar mais profundamente os desafios e as perspectivas emergentes na área educacional. Durante esse período, fui exposta a uma ampla gama de teorias pedagógicas e pesquisas inovadoras, o que me permitiu desenvolver uma abordagem crítica e informada em relação à Educação. Essa experiência acadêmica intensiva também fortaleceu minha capacidade de realizar análises aprofundadas e contribuir para o avanço do conhecimento educacional.

No Doutorado em Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), aprofundei meus conhecimentos em áreas correlatas, consolidando minha capacidade de integrar tecnologia no contexto educacional. Além disso, participei ativamente do "Grupo de Pesquisa Educação a Distância: formação docente para o ensino de ciência e tecnologia", o qual enriqueceu minha experiência. Minha busca incessante por conhecimento e minha dedicação em impactar positivamente a sociedade por meio da Educação e formação das futuras gerações permanecem inabaláveis.

Minha trajetória como professora na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, que já se estende por 27 anos, tem sido fundamental para minha compreensão prática das dinâmicas e desafios da sala de aula. Durante esse período, tive a oportunidade de moldar e influenciar positivamente a jornada educacional de inúmeros alunos, proporcionando-lhes um ambiente de aprendizado seguro, estimulante e enriquecedor.

Minha dedicação ao ensino também se estende ao meu papel como professora no Ensino Superior, lecionando para o Curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior, onde tenho, diariamente, a oportunidade de compartilhar meu conhecimento e experiência com futuros educadores, inspirando-os a se tornarem agentes de mudança em suas próprias comunidades educacionais.

Meu compromisso contínuo com a política educacional e o desenvolvimento de estratégias inovadoras de ensino reflete minha crença na capacidade da educação de transformar vidas e comunidades. A busca incessante pela excelência educacional e o desejo de promover uma abordagem inclusiva e centrada no aluno continuam a orientar minha prática pedagógica e minha contribuição para o campo da Educação.

1.3 Organização da tese

O presente estudo está estruturado em cinco capítulos. Nesse contexto, a tese segue a seguinte organização: No primeiro capítulo, são apresentados aspectos gerais relacionados ao tema, como os objetivos de pesquisa, o problema de pesquisa, a justificativa para o estudo e a trajetória acadêmica da pesquisadora.

No segundo capítulo, aborda-se o referencial teórico, explorando os seguintes tópicos: O Neoliberalismo e a Educação, as Políticas Curriculares no contexto das reformas neoliberais, o Banco Mundial, o Banco Mundial no Brasil, e a influência do Banco Mundial na elaboração de políticas curriculares no Brasil. Nesse capítulo, são examinados os conceitos e teorias relacionados ao Neoliberalismo e sua influência na Educação, além de investigar o papel do Banco Mundial na implementação de políticas educacionais alinhadas a essa ideologia no contexto brasileiro. A análise minuciosa do contexto da influência contribui para a compreensão dos fatores que moldam as políticas educacionais e o papel desempenhado por atores internacionais, como o Banco Mundial.

No terceiro capítulo, são discutidos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, com uma retomada dos objetivos e da problemática investigada, além da apresentação do contexto de estudo e dos participantes envolvidos na pesquisa. Nesse capítulo, também é abordado o método de coleta de dados e é feita a exposição do produto educacional desenvolvido como parte do estudo.

No quarto capítulo, a pesquisa de campo é analisada e discutida à luz das teorias que fundamentam a tese. Realiza-se uma revisão da base teórica, retomando autores relevantes e comparando suas teorias com a realidade observada. Esse processo tem como objetivo aprofundar a compreensão da experiência investigada e promover a geração de novos argumentos e conhecimentos com base nos dados coletados. No quinto capítulo é feita uma apresentação breve do produto educacional.

Como último tópico, temos as considerações finais, onde são apresentadas as principais conclusões do estudo, destacando suas contribuições para o campo de pesquisa, suas limitações e sugestões para pesquisas futuras. Essa seção oferece

uma reflexão aprofundada sobre os resultados obtidos, relacionando-os aos objetivos propostos no início da pesquisa e encerrando a tese de forma coerente e conclusiva.

Por fim, é fundamental ressaltar a importância dos estudos sobre políticas curriculares na compreensão dos desafios e das transformações que afetam a Educação. Essas políticas desempenham um papel crucial na configuração do sistema educacional e na experiência de aprendizagem dos alunos. Compreender os elementos, as influências e os interesses que moldam as políticas curriculares, é essencial para promover práticas educacionais mais justas e igualitárias, além de direcionar o debate sobre a construção de uma educação de qualidade. Portanto, a análise e o aprofundamento nesse campo de estudo se revelam de extrema relevância para a busca de soluções e melhorias no cenário educacional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Neoliberalismo e a elaboração de políticas curriculares no Brasil: uma análise histórica

Para que se possa compreender a complexidade dos meandros estabelecidos pelas políticas curriculares propostas para a Educação Brasileira (EB), é imprescindível buscar um entendimento aprofundado da conjuntura econômica, histórica e política do período em que essas políticas foram elaboradas. Ademais, é de suma importância considerar o contexto de influência que permeia a formulação dessas políticas, dada a interseção de diversos fatores, e atores, que moldaram a estrutura educacional do país ao longo do tempo.

É notório que um dos fatores determinantes para o delineamento das políticas educacionais é a implantação do projeto neoliberal no Brasil. Esse movimento tem demonstrado um crescente poder de atuação em escala global, e suas orientações têm afetado profundamente os aspectos sociais e educacionais, principalmente no contexto brasileiro. A respeito dessa questão, Piana (2009) ressalta a estreita relação das políticas sociais brasileiras com as condições de vida econômica, política e social, muitas vezes a serviço dos interesses do capital.

O projeto neoliberal para a Educação é pautado no ingresso dos alunos no mercado de trabalho, configurando a escola como um reflexo desse sistema, ao vincular a educação escolar à preparação estrita para o trabalho. Esse cenário tem conduzido a uma escola que funciona como uma doutrinadora dos princípios do Neoliberalismo, conforme enfatiza Piana (2009).

Neste capítulo, para uma abordagem mais aprofundada, serão discutidos aspectos fundamentais relacionados ao Neoliberalismo, suas interações com a Educação, a Elaboração das Políticas Curriculares sob a influência do Neoliberalismo, além da análise dos papéis desempenhados pelos organismos internacionais (OI), com ênfase no Banco Mundial (BM), na orientação e influência sobre as políticas curriculares implementadas no Brasil. O intuito é lançar luz sobre os complexos fatores que influenciam a formulação e implementação das políticas educacionais no contexto do Neoliberalismo.

2.1.1 O Neoliberalismo no contexto mundial

A origem do termo Neoliberalismo no mundo ocorreu entre as décadas de 1930 e 1940 e historicamente ganhou força após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), mais especificamente na Europa e na América do Norte onde, notadamente, predominava o capitalismo.

Após esse período histórico, em 1970 o Neoliberalismo reaparece como um programa de governo na Inglaterra. Assim, desde os governos de Margareth Thatcher (1979-1990) até o governo de Ronald Reagan (1981-1989), os ideais do Neoliberalismo interferiram diretamente na política econômica mundial (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Desse modo, Harvey (2013) pondera que o Neoliberalismo é uma teoria das práticas políticas e econômicas que resguarda o bem-estar humano, garantindo a liberdade e a capacidade empreendedora individual no âmbito de uma estrutura institucionalizada, constituída por sólidos direitos à propriedade privada, de livre mercado e comércio.

Assim, o papel do Estado “é o de criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas garantindo, por exemplo, a qualidade e a integridade econômica” (BRANCO *et al.*, 2018, p.17) e, conseqüentemente, ocorre a desregulação do mercado, a privatização e a retirada do Estado em áreas de bem-estar social, o chamado Estado Mínimo.

Inicialmente, é importante frisar que o Neoliberalismo ganha destaque devido à crise do modelo econômico Keynesiano¹ de Estado de Bem-estar Social ou Estado de Serviços, pois esse modelo hegemônico tornar-se-á um defensor da intervenção do Estado na economia com a finalidade de gerar a democracia, a soberania, o pleno emprego, a justiça social, a igualdade de oportunidades e a construção de uma ética comunitária solidária. Assim, as ideias propostas pelo Neoliberalismo para o mercado passaram a influenciar os rumos da política econômica mundial.

Na América Latina os ideais neoliberais ganham notoriedade, também, na década de 1970. Entre os países que compõem a América Latina, o Chile foi o primeiro

1 O Keynesianismo, também chamado de Escola ou Teoria Keynesiana, é uma teoria político-econômica que defende a intervenção do Estado na organização econômica de um país. Desta maneira, o Keynesianismo é oposto ao liberalismo econômico, que sustenta que a economia deve ser regulada pelo mercado.

país a aderir a esta “nova” política econômica seguido pelo México, pela Argentina, pela Venezuela, pelo Peru e por último pelo Brasil.

Conforme indica Filgueiras (2003), o Brasil foi o último país da América Latina a aderir e a implementar o projeto político econômico neoliberal, sistematizado doutrinariamente em 1989, de forma inequívoca, pelo chamado Consenso de Washington (CW)². Em relação à política neoliberal, no Brasil, Boito (1999) argumenta que esta atende de maneira diferenciada as parcelas burguesas, o que acaba por muitas vezes contrariando os interesses de determinadas parcelas desse grupo.

Desse modo, no Brasil, os pressupostos do Neoliberalismo foram difundidos nos anos de 1990, mais especificamente no início do governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), provocando uma reorganização nas relações políticas entre as frações das classes dominantes no interior do bloco no poder (BOITO, 1999).

Uma das suas primeiras ações enquanto presidente, foi lançar o Plano Collor³, que tinha por finalidade controlar a inflação que estava fora do controle. E, em decorrência desse novo modelo econômico, houve inúmeras privatizações. Vale lembrar que a privatização de órgãos estatais é uma das principais características da política econômica do modelo neoliberal.

Durante o mandato do presidente Itamar Franco (1992-1995), o Neoliberalismo continuou a desempenhar um papel proeminente, embora de forma mais sutil. No entanto, foi durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que o Neoliberalismo adquiriu destaque significativo no cenário político brasileiro. Conforme observado por Filgueiras (2003), o Neoliberalismo alcançou seu ápice e foi amplamente implementado durante os dois mandatos de FHC (primeiro mandato de 1995 a 1998 e segundo mandato de 1999 a 2002).

2 O Consenso de Washington foi um conjunto de medidas econômicas concebidas no final da década de 1980 e destinadas aos países emergentes da América Latina. Essas medidas tinham como objetivo conter a crise do endividamento externo e da hiperinflação em curso nesses países por meio da disciplina fiscal, do reordenamento dos gastos públicos e da maior abertura econômica. <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/consenso-washington.htm>

3 O Plano Collor foi o conjunto de reformas econômicas e planos para estabilização da inflação criados durante a presidência de Fernando Collor de Mello (1990-1992). O plano era oficialmente chamado Plano Brasil Novo, mas ele se tornou associado fortemente a figura de Collor, e "Plano Collor" se tornou nome de fato, sendo instituído em 16 de março de 1990 (um dia depois de Collor assumir a presidência) e combinava liberação fiscal e financeira com medidas radicais para estabilização da inflação[1]. As principais medidas de estabilização da inflação foram acompanhadas de programas de reforma de comércio externo, a Política Industrial e de Comércio Exterior e um programa de privatização intitulado Programa Nacional de Desestatização, mais conhecido como PND.

No governo de FHC, pode-se perceber características de um modelo neoliberal, que estão evidenciadas pelas seguintes características: as privatizações de empresas estatais e os ajustes na economia, onde se torna mais visível a característica neoliberal de governo.

Já nos dois mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (primeiro mandato de 2003 a 2006, segundo mandato de 2006 a 2010), há uma certa inflexão em se render ao Neoliberalismo, até pela questão política partidária do Partido dos Trabalhadores (PT). Pois este tinha por lema ser um partido democrático e popular com a meta de estabelecer políticas públicas sociais voltadas para as camadas mais desfavorecidas da sociedade, o que não fazia parte do ideário neoliberal, e assim, algumas características neoliberais viriam de encontro a este posicionamento. Mas, no decorrer do primeiro ano de mandato, o presidente percebeu que não havia como fugir da onda neoliberal, então reformas institucionais de cunho neoliberal aconteceram de uma forma mais sutil.

Com a eleição e a reeleição da presidenta Dilma Rousseff (primeiro mandato 2011 a 2014, segundo mandato de 2015 a 2016), ações neoliberais também aconteceram, porém, como no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as políticas sociais não deixaram de ser priorizadas. Tanto que nos dois governos, que se autodenominavam neodesenvolvimentistas⁴, não houve rupturas com os alicerces fundamentais do Neoliberalismo. Geralmente o governo manteve o rumo da política econômica que vinha sido implementada no Brasil a partir dos anos de 1990 (BOITO, 2003).

Algumas ações realizadas nos governos liderados pelo governo do PT (Lula e Dilma) driblaram, parcialmente, a investida neoliberal. Aqui pode-se citar como exemplo: o aumento real do salário-mínimo, bem como as políticas de assistência social com grande impacto na economia, como é o caso do Programa Bolsa Família (SINGER, 2012).

Contudo, no início do segundo mandato da presidenta Dilma, em 2015, observa-se um realinhamento em relação a estratégia neoliberal devido à crise política que se instaura nesse período juntamente com o fraco desempenho da economia,

4 O termo "neodesenvolvimentista" refere-se a uma abordagem contemporânea para o desenvolvimento econômico que se baseia em políticas e estratégias que buscam o crescimento econômico, a industrialização e a redução das desigualdades sociais. O neodesenvolvimento tem sido aplicado em diversos contextos nacionais e tem suas raízes na teoria econômica do desenvolvimento.

onde ocorreram graves denúncias de corrupção de membros importantes do governo. Assim ocorre a queda dos índices de popularidade e percebe-se um recuo nas políticas neodesenvolvimentistas com o retorno das políticas ortodoxas neoliberais, como: a elevação de juros, a redução de intervenção estatal na economia, o corte de investimento públicos e os cortes orçamentários (SAAD FILHO, 2018). Mas, todas as estratégias para reorganizar o país não fluíram e acontece no ano de 2016 o *impeachment* da presidenta, pondo fim ao modelo neodesenvolvimentista no Brasil.

Após o *impeachment* da presidenta Dilma em 2016, quem assume a Presidência da República é seu vice Michel Temer (2016-2019), e a política neoliberal volta com toda força no Brasil.

No ano de 2018, Jair Bolsonaro é eleito presidente do Brasil (2018-2022). Ao assumir a Presidência da República, nomeia Paulo Guedes⁵ como Ministro da Economia, o qual listou como prioridades do governo a privatização dos serviços sociais e das empresas estatais, bem como reformas estruturais, as quais levariam à redução do Estado e do montante de gastos públicos. Para o então ministro, o mecanismo de inclusão social são as economias de mercado, sendo preciso abrir a economia e cortar gastos públicos, de modo a torná-la mais competitiva.

No primeiro ano de mandato, o Governo aprovou a reforma da previdência social, a qual aumentou os tempos de contribuição e a idade mínima para aposentadoria diminuindo, dessa forma, os benefícios de pensão por morte e de aposentadoria por invalidez, entre outras alterações.

Para o ano de 2020 estavam previstas a reforma administrativa e a reforma tributária, as quais foram atrasadas pela pandemia do SARS-CoVs (Covid-19). Diante desse cenário, concedeu-se, nesse período, uma renda emergencial para a população e, em consequência, ocorreu o aumento dos investimentos públicos para evitar uma recessão econômica durante a maior crise mundial de saúde pública a nível mundial. Guedes afirmou que as reformas estruturais seriam o melhor jeito de “blindar” a economia, além de declarar que não deveríamos deixar o vírus “desorganizar a economia”.

5 A indicação de Paulo Guedes representou o compromisso expresso de Jair Bolsonaro com a agenda neoliberal. Formado economista pela Escola de Chicago, Guedes fundou o think thank neoliberal Instituto Millenium, o maior banco de investimentos da América Latina, o BTG Pactual e a BR Investimentos. Disponível em <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/o-que-foi-a-escola-de-chicago>.

No ano de 2023, Luís Inácio Lula da Silva volta ao poder assumindo novamente a Presidência da República. O discurso apresentado é a defesa por uma sociedade brasileira mais justa, igualitária e inclusiva; portanto, no documento intitulado como “Diretrizes para o programa de reconstrução do Brasil”, a primeira diretriz diz respeito à superação do “Estado Neoliberal”, e a consolidação de um “Estado de bem-estar social”. No Quadro 1 a seguir, estão listadas as ações de cunho neoliberal realizadas pelos governos brasileiros a partir da década de 1990.

Quadro 1 – Ações neoliberais praticadas pelas gestões presidenciais no Brasil a partir do ano de 1990

Governo	Período	Ações neoliberais
Fernando Collor de Mello	15/03/1990 até 29/12/1992	Política econômica implementada pelo governo Collor era o combate à inflação, adquirindo efetiva materialidade no contexto mais amplo do chamado “Plano de Estabilização”. Estreitamente vinculada a essa proposta, somaram-se outras, com dimensões equivalentes, as quais passaram a integrar o projeto neoliberal brasileiro. A desregulamentação da economia, que visava à abolição da regulação do Estado, simultaneamente, sobre a economia e sobre a relação capital-trabalho, perspectivando a plena liberdade dos mercados; a sumária retirada do Estado como agente produtivo, derivando daí as propostas de privatização das empresas estatais e de “Estado mínimo”, esta última direcionada no sentido da compreensão da esfera estatal respaldada num compromisso que se pautava na implementação de apenas algumas funções elementares, a exemplo da educação básica e da saúde pública, além da criação e/ou manutenção de uma infraestrutura essencial ao desenvolvimento econômico; e a liberalização do comércio exterior, em seu propósito de tornar a economia brasileira ao mesmo tempo internacionalizada e moderna, por meio do estímulo às importações (PORTO, 2005).
Itamar Franco	29/12/1992 até 01/01/1995	Implementa uma política econômica fundamentada no Plano Real que, de maneira abrangente, apoiava-se nas diretrizes recomendadas pela ortodoxia neoliberal (PORTO, 2009).

Governo	Período	Ações neoliberais
Fernando Henrique Cardoso	01/01/1995 até 01/01/2003	<p>a) manutenção do câmbio sobrevalorizado frente ao dólar e outras moedas, de forma a estabilizar os preços internos e pressioná-los para baixo pelo estímulo à concorrência derivada do barateamento das importações;</p> <p>b) preservação e, se possível, ampliação, da “abertura comercial” para reforçar o papel do câmbio apreciado na redução dos preços das importações;</p> <p>c) o barateamento das divisas e a abertura comercial permitiriam a renovação rápida do parque industrial instalado e maior competitividade nas exportações;</p> <p>d) política de juros altos, tanto para atrair capital estrangeiro – que mantivesse um bom nível de reservas cambiais e financiasse o déficit nas transações do Brasil com o exterior, como para reduzir o nível de atividade econômica interna – evitando assim que o crescimento das importações provocasse maior desequilíbrio nas contas externas;</p> <p>e) realização de um ajuste fiscal progressivo, de médio prazo, baseado na recuperação da carga tributária, no controle progressivo de gastos públicos e em reformas estruturais (previdência, administrativa e tributária) que equilibrassem “em definitivo” as contas públicas;</p> <p>f) não oferecer estímulos diretos às atividades econômicas específicas, o que significa condenar as políticas industriais setoriais e, quando muito, permitir estímulos horizontais à atividade econômica – exportações, pequenas empresas, devendo o Estado concentrar-se na preservação da concorrência, através da regulação e fiscalização das atividades produtivas, principalmente dos serviços públicos (mas não estatais) (SALLUM JÚNIOR, 1999).</p>
Luiz Inácio Lula da Silva	01/01/2003 até 01/01/2011	Encaminhou reformas institucionais de inspiração neoliberal; nomeou economistas afinados com o Neoliberalismo norte-americano para posições estratégicas, não só do Ministério da Fazenda mas também nos ministérios responsáveis pelas políticas sociais; afinou seu discurso e sua imagem pelos valores neoliberais, em detrimento dos valores da esquerda. Nada disso era requerido pela situação econômica de curto prazo (PORTO, 2009).
Dilma Rousseff	01/01/2011 até 31/08/2016	O governo de Dilma Rousseff pode ser caracterizado como neodesenvolvimentista, pois, mesmo que tenha implementado diversas políticas neoliberais, também avançaram em algumas questões sociais possíveis dentro desse modelo de capitalismo (BOITO JÚNIOR; BERRINGER, 2013).
Michel Temer	31/08/2016 até 01/01/2019	Proposta de Ementa Constitucional nº 241/2016, limitando constitucionalmente os gastos públicos por 20 anos, diminuindo o Estado e impedindo que o sistema constitucional de proteção social (que inclui saúde, previdência e assistência sociais) funcionasse de maneira adequada às necessidades da população. Outra proposta foi a chamada “reforma da previdência”, ou a PEC 287/2016, que previa o aumento do tempo mínimo de contribuição de 15 para 25 anos e exigia ainda 49 anos de contribuição previdenciária para acesso ao benefício integral. Dentro do novo regime de austeridade estavam previstas privatizações, mudança do marco regulatório do pré-sal, retirando o direito da Petrobras de ser operadora única desses campos, e ainda aprovação da Lei Ordinária (Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017 (Brasil, 2017), Projeto de lei nº 4.302/1998 do ex-presidente FHC), que permitia terceirizações de trabalhadores para todas as atividades (BRASIL, 1998). Para o governo, era uma tentativa de atrair investimentos e facilitar a geração de empregos, porém, para os trabalhadores, representava uma fragilização nas relações trabalhistas e nos direitos conquistados historicamente (SILVA; BARBOSA, 2020).

Governo	Período	Ações neoliberais
Jair Bolsonaro	01/01/2019 até 01/01/2022	Um governo que defendia abertamente o Neoliberalismo, com a defesa de privatizações, políticas de austeridade e uma agenda moral conservadora, que segue a tendência da direita em todo o mundo. No primeiro ano de mandato, o Governo aprovou a reforma da previdência social, a qual aumentou os tempos de contribuição e a idade mínima para aposentadoria e diminuiu os benefícios de pensão por morte e de aposentadoria por invalidez, entre outras alterações (SILVA; BARBOSA, 2021).
Luiz Inácio Lula da Silva	1/01/2023 até 01/01/2026	No plano econômico, o governo Lula bloqueia futuras privatizações, embora não as concessões nem os instrumentos de parcerias público-privadas. E, mais decisivamente, não retoma estatais privatizadas nem reconfigura de modo soberano ativos como o petróleo. No nível dos arranjos econômicos, não procederá à reforma agrária, mantendo-se dependente dos humores do agronegócio, com perfil latifundiário reacionário. A industrialização é declarada desejada, mas as políticas utilizadas para tal mudança de padrão econômico burguês são de baixa intensidade, residuais ou mesmo pífias. No plano financeiro, no fundamental, mantêm-se intocados os instrumentos de governança neoliberal e a apropriação do orçamento pela especulação e pelo rentismo. Assim, trata-se de um governo que busca se delinear, se êxito obtiver, pela margem esquerda do Neoliberalismo. Mantém o regime de acumulação capitalista pós-fordista, neoliberal. Não expande seu flagelo e, em caso de sucesso, combate alguns de seus efeitos (MAGALHÃES; OSÓRIO, 2023)

Fonte: A autoria própria (2023)

Após a análise das ações neoliberais praticadas a partir da década de 1990, é possível compreender todos os atos neoliberais executados pelos governos no Brasil desde os anos de 1990. Atos esses que diminuíram a ação do Estado, tanto sobre as políticas públicas sociais quanto sobre as políticas educacionais.

Indiscutivelmente todas essas ações neoliberais, sejam elas com mais ou menos afinco, trouxeram interferências para o setor educacional e, conseqüentemente, influenciaram a formulação das políticas públicas e das políticas educacionais.

Na Educação, o Neoliberalismo influenciou significativamente as políticas educacionais em vários países, promovendo a ideia de que a educação deve seguir lógicas de mercado, com foco em eficiência, produtividade e resultados mensuráveis. Isso levou a mudanças nas políticas curriculares, métodos de ensino e estruturas de governança educacional, muitas vezes com ênfase em avaliações padronizadas e competitividade.

A implementação de medidas neoliberais na Educação tem sido objeto de debates acalorados, com críticos apontando para seus potenciais efeitos negativos na equidade e na qualidade da Educação. Dessa forma, é importante compreender de que maneira a política neoliberal incide e influencia a Educação, ou seja, quais

subterfúgios utiliza para adentrar na esfera educacional. Para tanto, no próximo tópico discutiremos o Neoliberalismo e a Educação.

2.1.2 O Neoliberalismo e a Educação

Como pode-se verificar, as políticas neoliberais vêm, a partir da década de 1990, intensificando o seu poder de atuação a nível nacional. E, desse 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 sociais⁶, 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 públicos em programas seletivos contra a pobreza; e a descentralização. Assim, a política neoliberal se opõe à universalidade e à 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 passa a ser compartilhado com instituições privadas, as quais são orientadas por uma lógica mercadológica (CUNHA, 2007).

No Brasil, esses direcionamentos têm afetado fundamentalmente os serviços sociais como, por exemplo, a Educação. E isso se materializa nas propostas e nos

⁶ 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.

programas de governo, bem como nas políticas educacionais que incorporam e regulamentam essas orientações no campo legal.

Seguindo essa 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 esta 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. Nessa 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 desse 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, estivera 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, 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 torne-se cada vez mais rara 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. Esse 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 despolitiza a educação.

Em relação aos impactos causados pelas reformas neoliberais na educação, Cabral Neto e 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. Nesse sentido, Laval (2003) afirma que é uma crise de legitimidade, embora a literatura apresente

abundantemente o quadro clínico dessa 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 esse 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, para este estudo, é crucial que se compreenda como as esferas de poder, incluindo as OI influenciam a formulação de políticas e a organização do

sistema educacional. 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.

2.1.3 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 trazida 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 OI na tentativa de moldar o sistema educacional da forma que melhor lhes fosse conveniente.

Nesse 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 esses 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 isso 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 essas 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 às políticas curriculares desenhadas para a Educação brasileira no contexto neoliberal, é necessário citar a influência dos OI presentes na definição destas. Dentre esses, OI de maior influência na formulação de políticas educacionais destaca-se o BM, como peça-chave no direcionamento da formulação das políticas curriculares.

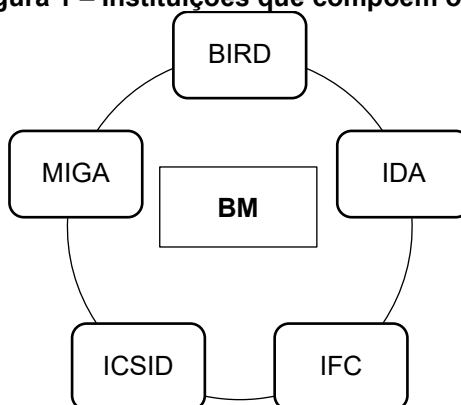
E, para que se possa entender de fato como ocorrem a interferência e a influência do BM na elaboração das políticas educacionais brasileiras, é necessário compreender a estrutura dessa organização, bem como a sua história e a sua influência na elaboração das propostas curriculares do país.

2.1.4 O Banco Mundial: contexto histórico e sua relação com o governo brasileiro

O BM foi fundado no ano de 1944, por meio de uma aliança política entre os países que foram devastados pela Segunda Guerra Mundial. O objetivo inicial do BM era recuperar o setor econômico desses países e auxiliar a reconstrução do seu sistema econômico por meio de concessão de empréstimos a longo prazo.

O BM é composto por um conjunto de cinco instituições, as quais são lideradas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e da Associação Internacional e Desenvolvimento (IDA), Corporação Financeira Internacional (IFC), Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID) e a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA). Dessas instituições, duas delas (BIRD e a IDA) atuam diretamente na linha de frente junto aos governos na concessão dos empréstimos e doações.

Figura 1 – Instituições que compõem o BM



Fonte: Adaptado de Tommasi *et al.* (1998).

O BIRD presta assistência aos países que apresentam um rendimento médio e aos países em desenvolvimento com bom risco de crédito, ao passo que a IDA se concentra exclusivamente nos países mais pobres que, de outro modo, não teriam acesso aos mercados financeiros internacionais. Tanto o BIRD quanto a IDA compartilham a mesma estrutura hierárquica de recursos humanos, diferenciando-se, somente, no tipo de financiamentos e na fonte de financiamento dos seus fundos.

O BIRD foi fundado em 1945 e teve como propósito inicial auxiliar na reconstrução da Europa e, também, fornecer aos países beneficiários dos seus empréstimos acesso ao capital em condições mais favoráveis em relação aos mercados financeiros internacionais, estabelecendo maiores prazos de quitação da dívida, tendo como objetivo a sustentabilidade financeira dos países. Uma parte significativa dos fundos do BIRD é originária dos mercados financeiros internacionais.

A IDA concede empréstimos para os países que não têm acesso aos mercados financeiros. São países em extrema pobreza, por essa razão a IDA cobra taxas de juros baixas ou fixadas a zero e o capital da dívida pode ser pago num período de 25 a 40 anos. Além do mais, esses países possuem um período chamado de “graça”, pois após os empréstimos os países iniciam o pagamento da dívida depois de 5 a 10 anos que contraíram os mesmos.

A IDA, ao contrário do BIRD, é um fundo reconstituído de 3 em 3 anos e é financiada por contribuições dos governos dos países mais ricos. Já as outras três instituições (ICSID, MIGA e IFC) atuam diretamente com o setor privado não governamental. O termo BM se refere somente a questões relacionadas ao BIRD e à IDA, enquanto o Grupo Banco Mundial (GBM) está ligado às cinco instituições juntas. O Quadro 2 a seguir demonstra a atuação de cada uma dessas instituições.

Quadro 2 – Atribuições das Instituições pertencentes ao GBM

Sigla	Ano de fundação	Atuação
BIRD	1944	Financiar projetos para países de renda média e para países pobres com capacidade creditícia com vista à redução da pobreza. Realizam empréstimos a juros baixos, sem juros e doações para países em desenvolvimento.
IFC	1956	Viabilizar o financiamento de longo prazo a empresas privadas dos países em desenvolvimento, incentivando as atividades produtivas sem a necessidade de garantias governamentais.
IDA	1960	Suprir a necessidade de financiamento de países mais jovens, com o fornecimento de empréstimos de longo prazo, 35 a 40 anos para liquidação. Volta suas ações para os países mais pobres, e os pagamentos podem ser realizados na moeda corrente do devedor.
ICSID	1966	Possui como objetivo principal o fornecimento de mecanismos para conciliação e arbitragem de disputas sobre investimentos internacionais. Auxilia a OMC na solução de controvérsias.
MIGA	1988	Estimular a realização de investimentos estrangeiros com a oferta de garantias contra prejuízos causados por riscos não comerciais. Aumentar a atratividade das economias dos países subdesenvolvidos na divulgação sobre oportunidades de investimento.

Fonte: Adaptado de Tommasi et al. (1998).

Em relação às questões mandatárias do BM, os Estados Unidos (EUA) sempre tiveram um enorme peso em sua gestão do BM, pela simples razão de que os EUA são o maior acionista do GBM, e este por sua vez vem colaborando com o governo norte-americano no que diz respeito à execução de sua política externa.

Prova disso se dá na questão da representatividade do banco, pois desde a sua fundação, em 1944, à frente da presidência da instituição esteve sempre um cidadão norte-americano. Soares (1998, p. 16) revela que “o estatuto do BM estabelece que a influência nas decisões de votações é proporcional à participação do aporte de capital” injetado na instituição. Esse fato, conseqüentemente, explica a interferência direta dos EUA nas decisões deliberativas do BM por ser o único país que tem o poder de veto nas decisões pela mesma razão e também tem garantida a hegemonia na definição das políticas, bem como as prioridades de aplicação financeira da instituição.

Tabela 1 – Participação no capital votante-1994

Países	Poder de voto %
EUA	37,1
Japão	16,5
Alemanha	15,0
França	6,8
Reino Unido	6,0
Índia	3,1
Itália	3,1
Canadá	3,1
China	3,1
Holanda	2,5
Bélgica	2,0
Brasil	1,7
Total	100,0

Fonte: Adaptado de Tommasi *et al.* (1998).

Por meio da Tabela 1, fica evidente o poder significativo de influência que os EUA exercem sobre as atividades realizadas pelo BM. De acordo com Tommasi *et al.* (1998), mesmo após cinquenta anos de operações e empréstimos totalizando cinquenta bilhões de dólares, a avaliação do desempenho das iniciativas da instituição é amplamente negativa, pois “este financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente” (TOMMASI *et al.*, 1998, p.17).

Atualmente o BM tem muito pouco da gênese da organização que foi criada em 1944, pois a instituição na época tinha como objetivo estabelecer uma nova ordem internacional após Segunda Guerra Mundial, e criar instituições que fossem capazes de conferir uma maior estabilidade à economia mundial para alavancar o crescimento e evitar novas crises internacionais. Mas algumas transformações sociais e a Guerra Fria⁷ trouxeram a necessidade de assistência econômica, política e militar aos países

⁷ A Guerra Fria aconteceu entre 1947 e 1991 e marcou a polarização do mundo em dois blocos: um liderado pelos americanos e outro pelos soviéticos. Essa polarização gerou um conflito político-ideológico entre as duas nações e seus respectivos blocos, cada qual defendendo os seus interesses e a sua ideologia. A Guerra Fria nunca gerou um conflito armado direto entre Estados Unidos (EUA) e União Soviética (URSS), mas o conflito de interesses entre os dois países resultou em conflitos armados ao redor do mundo e em uma disputa que ocorreu em diversos níveis como a economia, a diplomacia e a tecnologia.

de terceiro mundo. No ano de 1956, o total de 65% das operações do BM concentrava-se em países europeus. A partir de então, a participação dos países em desenvolvimento foram se elevando.

Entre os anos de 1956 e 1968, os recursos liberados pelo BM deveriam ser utilizados para o financiamento de infraestrutura, que no momento era o necessário para que houvesse o crescimento industrial, impulsionando o processo de industrialização nos países. Desse modo, 70% dos empréstimos deveriam ser destinados ao setor de energia, telecomunicação e transportes (TOMMASI *et al.*, 1998).

No ano de 1968, em meio ainda à Guerra Fria, o pensamento dominante de que a pobreza iria acabar por consequência do crescimento econômico se desgastou. Embora a economia mundial estivesse dando indícios de um promissor crescimento, a pobreza se mantinha e esse cenário delineava ainda mais um alargamento entre países ricos e países pobres. Então esse período é marcado por uma preocupação da instituição com a pobreza extrema, o que motiva um novo ajuste na concessão dos empréstimos aos países signatários.

Nos anos de 1970, o BM perde seu poder mandatário, em razão da redução no volume de empréstimos, que foi motivado por juros excessivos e prazos pouco atrativos praticados pela instituição.

Em decorrência desse cenário, os bancos privados começam a operacionalizar condições de créditos mais interessantes aos países em desenvolvimento e, então, não demorou muito para que os volumes dos empréstimos realizados pelos bancos privados ultrapassassem os empréstimos ofertados pelo BM. Toda essa estafa ocorrida na década de 1970 fez com que eclodisse a crescente influência das teorias monetárias neoliberais, as quais ganharam a hegemonia na condução das políticas globais e constituíram-se como alicerce ideológico que fundamenta as ações do BM desde então.

Na década de 1980 a crise do endividamento transforma o papel até então desempenhado pelo BM, e este passa a ser visto como figura central para o gerenciamento das precárias relações de crédito internacional, adquirindo um protagonismo de “guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado” (TOMMASI *et al.* 1998, p.21).

Há, também, uma diminuição drástica dos empréstimos das instituições privadas aos países em desenvolvimento devido à moratória mexicana⁸, o que fez com que a extrema vulnerabilidade dos países endividados dependesse tão somente dos empréstimos do BM.

Desse modo, para que os países estabelecessem novamente relações comerciais com o BM, algumas condições foram impostas e estas estavam diretamente ligadas à concessão dos empréstimos. Uma das condições estabelecidas pelo BM relacionava-se diretamente à intervenção da instituição na política interna e na legislação dos países.

Tommasi *et al.* (1998) afirmam que é importante compreender que essa influência não se dá somente pelo montante de crédito emprestado, mas pelo fato de que o BM foi transformado no organismo responsável pela gestão da crise de endividamento e pela reestruturação neoliberal nos países em desenvolvimento. De acordo com essa nova perspectiva, reforça-se a capacidade do banco em impor políticas, visto que só ocorreria a liberação do financiamento se os condicionantes para tal forem aceitos pelos países signatários.

Pode-se perceber por meio dessas imposições o viés neoliberal “imposto” pelo BM aos países quando este começa a realizar reformas estruturais nos países endividados. O discurso para tal ação era de que seria mais adequado ao crescimento dos países signatários as reformas privatistas, as reformas liberais e a abertura de comércio exterior.

Então, durante essa década, e na conjuntura de crescimento do Neoliberalismo, da crise da dívida latino-americana e dos programas de reforma do Estado empreendidos pelo BM, recaíram especificamente sobre as esferas macroeconômicas, fiscais e algumas áreas da política social.

O conhecimento teórico neoclássico⁹ fundamentou as reformas, enfatizando o papel do mercado na promoção de uma economia saudável. Nesse contexto, o Estado foi considerado um obstáculo ao desenvolvimento, resultando num processo

8 Sucessão de problemas econômicos que atingiu a América Latina após a declaração de moratória da dívida externa pelo governo do México em 1982.

9 O conhecimento teórico neoclássico refere-se a uma teoria econômica que se desenvolveu na virada do século XIX para o século XX, influenciada pelas ideias de economistas como Alfred Marshall e Léon Walras. Essa teoria busca explicar o comportamento dos preços, da produção e da distribuição de bens e serviços em uma economia de mercado.

de liberalização que desmantelou e privatizou os instrumentos de intervenção económica em favor de um "Estado Mínimo".

Durante o Consenso de Washington (CW)¹⁰, foram definidas políticas que, em termos gerais, buscavam se adaptar às exigências do capital e ao rápido processo de globalização. As ações prescritas pelo CW podem ser resumidas em três categorias principais: responsabilidade macroeconômica, abertura microeconômica e orientação externa, marcando uma transformação substancial em relação ao modelo tradicional de Estado centralizado que predomina na América Latina e no Caribe (WILLIAMSON, 1992).

Na visão de Pereira (2010), na prática, a inovação desse programa residia menos no conteúdo de suas medidas, uma vez que ele se manteve fiel às prescrições anteriormente adotadas, e mais no consenso em torno do conjunto de reformas de política econômica e em sua execução mais energética. Em essência, representou uma agressão do capital contra os direitos sociais e trabalhistas, sinalizando o fim da condescendência de Washington com o nacionalismo econômico.

De acordo com a retórica do BM, essas medidas colocariam os países rumo a um desenvolvimento econômico, o que faria com que houvesse novamente o regresso da estabilidade econômica, dos investimentos externos e do próprio crescimento, mesmo que isso implicasse num primeiro momento na recessão e no aumento da pobreza.

Após os primeiros 15 anos de aplicação das medidas formuladas pelo CW, foi possível verificar que as mesmas não obtiveram o retorno esperado e houve, num primeiro momento, um impacto enorme sobre os programas de ajustes que foram implantados nos países, dado que não ocorreu a diminuição da dívida como era esperado, tornando-se um obstáculo para a superação da crise que se instaurou. Tommasi *et al.* (1998) indicam que, por meio das condicionalidades impostas pelo BM, créditos indispensáveis foram inviabilizados para os países que apresentavam um alto grau de endividamento.

10 Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, BM e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de "Consenso de Washington".

Além disso, os programas de ajustes neoliberais revelaram-se um conjunto contraditório de políticas e instrumentos econômicos, os quais foram responsáveis pela desestruturação da sociedade, bem como da economia nos diversos países onde foram aplicados. Para isso, Altvater (1987) registra que acontece uma perversa segregação econômica: inclusão dos setores econômicos competitivos e de uma parcela restrita da sociedade no mercado mundial tendo em vista o agravamento da exclusão e da deterioração de importantes segmentos da economia nacional.

Assim a pobreza continuou aumentando e, por meio desses programas impostos pelo BM aos países, as economias nacionais transformaram-se extremamente vulneráveis; aqui cita-se o México, como exemplo, que cumpriu à risca o que foi estabelecido como diretriz para a elaboração das suas políticas pelo BM, cortando gastos, privatizando os órgãos públicos, abrindo sua economia às importações e ao capital estrangeiro, o qual teve como resposta um aumento na taxa de crescimento, confirmando até então, o sucesso dessas políticas e ao mesmo tempo intensificou-se o crescimento da pobreza no país, comprovando a tese de que as reformas neoliberais praticadas não são capazes de reduzir a pobreza, muito pelo contrário, acentua-se ainda mais.

A partir de então, mais especificamente a partir dos anos de 1987, novas definições de políticas vêm sendo implementadas pelo banco. Essas políticas buscam atingir questões relativas ao meio ambiente, aos recursos florestais, ao reassentamento de populações, à energia, ao acesso à informação e à participação das populações afetadas nos projetos. Essas novas definições em relação ao rumo das políticas implementadas pela instituição se dão, de acordo com que menciona Pereira (2010), sob o problema dos países em desenvolvimento que era a debilidade do “ambiente”, sendo necessário investir economicamente nesta esfera, que antes era protagonizado pelo setor privado.

Em relação às reformas recentes implementadas pelo BM, verifica-se uma nova linha de financiamento de crédito para programas que sejam voltados para a diminuição da pobreza, numa tentativa de descaracterizá-lo como uma instituição que por décadas vem dando suporte às políticas neoliberais, degradando o meio ambiente e aumentando as taxas de pobreza e exclusão nos países que se rendem às suas condicionalidades.

Desse modo, Pereira (2010) argumenta que, embora essas reformas possam ter gerado resultados positivos em certos aspectos, a disparidade entre o discurso

proferido e a implementação prática revela-se notável. O BM continua demonstrando uma firme resistência às mudanças significativas em sua estrutura e na realização de suas políticas, mantendo-se uma instituição pouco democrática e opaca, onde a participação popular é escassa. Isso resulta em um entendimento superficial por parte dos cidadãos em relação às suas operações, afetando diretamente a vida da sociedade como um todo. E ainda a instituição nunca se responsabiliza por projetos ou programas que, de alguma forma, tenham fracassado.

As recentes discussões sobre as políticas formuladas pelo banco voltadas para o combate à pobreza tinham somente um caráter instrumental, onde os programas sociais buscavam por objetivo somente garantir o suporte político e econômico que eram necessários para que o liberalismo econômico pudesse evoluir.

Portanto, as políticas sociais estavam condicionadas à lógica do capital. Dessa maneira o aumento dos recursos do BM para os programas e projetos de cunho social e sua respectiva aplicação ainda era questionável, haja vista que a eficácia das políticas não estava sendo garantida.

Em relação ao setor social, notou-se que o BM vem dando destaque à área educacional, pois a Educação é considerada um campo com potencial elevado para a redução da pobreza, mas principalmente como um fator essencial para a formação de “capital humano”. Além do aumento de recursos significativos para a Educação estarem sendo disponibilizados pela instituição, ocorre a ausência de uma política sólida para a área, o que tem sido alvo de severas críticas.

Após setenta anos da criação do BM, é possível concluir que, embora a instituição tenha sido criada com objetivo de recuperar os países em desenvolvimento após a Segunda Guerra Mundial, ele foi se remodelando ao longo dos anos, o que fez com que a lógica perversa do Neoliberalismo fosse se instaurando, gerando um padrão de crescimento excludente e desigual e alargando, ainda mais, os índices de pobreza dos países signatários.

Portanto, é importante compreender a relação institucional do Brasil com o BM, e como as medidas adotadas pela instituição influenciam a política educacional do país.

Historicamente, a aproximação do Brasil com o BM ocorreu no ano de 1944¹¹, na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, em Bretton Woods (EUA). Mas foi somente no ano de 1946 que o país formalizou as relações com a instituição.

No ano de 1949, o primeiro empréstimo do BM foi concedido ao Brasil no valor de US\$ 75 milhões de dólares. E entre os anos de 1949 e 1954, houve o financiamento de projetos no valor de US\$ 194 milhões de dólares, o que totalizou 14% dos empréstimos totais aprovados no período pelo banco.

Logo após esse período, o Brasil ficou oito anos sem a concessão de empréstimos, pois estes não foram aprovados pelo BM. O motivo da não aprovação se deu por questões de alinhamento político e por discordâncias em relação à política econômica adotada, na época, pelo governo do Presidente Humberto Castelo Branco.

Posteriormente ao início do período do regime militar no ano de 1964, o BM, retoma, progressivamente, a conceder os empréstimos para o país, e já nos anos de 1970 o Brasil era o maior tomador de empréstimos dos recursos do BIRD. Pode-se afirmar que, também, foi nesse período que houve um melhor alinhamento entre o governo brasileiro e o BM.

Conforme observado por Tommasi *et al.* (1998), em termos setoriais, o Brasil acompanhou, em linhas gerais, as prioridades que foram estabelecidas pelo banco, como podemos verificar na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Distribuição setorial dos empréstimos do Banco Mundial ao Brasil

Períodos Setor	1947-1965	1966-1975	1976-1983
	Agricultura	--	9,2%
Energia	92,5%	32,6%	18,7%
Transportes	7,5%	33,0%	12,6%
Indústria	--	19,7%	13,0%
Desenvolvimento urbano	--	--	9,0%
Água e esgoto	--	3,0%	13,1%
Educação	--	1,6%	1,6%
Outros	--	0,8%	9,8%

Fonte: Adaptado de Tommasi *et al.* (1998).

Desse modo, é possível constatar que, entre os anos de 1947 a 1965, os recursos foram destinados ao setor de energia e transporte, observando o que estava previsto pelas diretrizes do BM, pois nesse período os programas deveriam ser prioritários para o setor de infraestrutura. Entre os anos de 1966 e 1975, nota-se que

¹¹ Anterior a essa data, o Brasil, tinha como principal fonte de obtenção de empréstimo os governos de outros países e agências governamentais de crédito.

ocorre uma diversificação na aplicação setorial dos recursos e os setores de energia e transporte continuam dominantes.

Já entre os anos de 1976 e 1983, verifica-se uma maior aplicação dos recursos na agricultura, conforme definido pelas diretrizes da instituição. Dessa forma, é possível constatar que o setor agrícola canaliza a maior parte dos recursos, seguidos pelos setores de energia, indústria, transportes, água e esgoto, o que comprova a diversificação setorial estabelecida para a época. O setor de Educação aparece nos períodos de 1966 a 1975 e 1976 a 1983, mas com uma porcentagem ínfima de recursos destinados para a área.

A década de 1980 representou para o Brasil um período de mudanças significativas e reestruturações no quadro político da sociedade. O início do processo de abertura política, após um longo período de ditadura militar, viabilizou o surgimento de novas organizações da sociedade civil e política. Nesse contexto, a relação entre o governo brasileiro e o BM tornou-se tensa.

Sobre as políticas de ajuste que foram propostas pelo banco, em alguns momentos houve avanços e em outros retrocessos, a justificativa para tal ocorria pela incompatibilidade das políticas brasileiras com o BM. Assim,

No início da década, o Brasil assinou o primeiro acordo de estabilização com o FMI e se enquadrou nas exigências do Banco Mundial, adotando uma política recessiva voltada para o ajustamento às necessidades de pagamento da dívida externa. Na segunda metade da década, entretanto, foram implementados diversos programas heterodoxos de estabilização que muitas vezes contrariaram as orientações desses organismos multilaterais. No final da década, inclusive, o governo brasileiro decretou moratória parcial da dívida externa, o que motivou reação imediata do Banco Mundial ao FMI. (TOMMASI *et al.*, 1998, p.33).

A partir do ano de 1989, ocorre uma participação reduzida do Brasil em relação aos empréstimos do BIRD. Antes, a destinação anual dos recursos era de 10% do valor total dos empréstimos da instituição, já na década de 1990 essa porcentagem caiu para 4,9% dos empréstimos. Vários fatores contribuíram para esse declínio, dentre eles pode-se citar as divergências em relação à política econômica, a opção do banco em não realizar empréstimos nesse período e o não investir prioritariamente em países da América Latina no gerenciamento de projetos, o que acarreta atrasos em cronogramas de execução e má execução de projetos, afetando significativamente a contratação e implementação de projetos no Brasil.

A partir do ano de 1989, ocorre uma participação reduzida do Brasil em relação aos empréstimos do BIRD. Antes a destinação anual dos recursos era de 10% do valor total dos empréstimos da instituição, já na década de 1990 essa porcentagem caiu para 4,9% dos empréstimos. Vários fatores contribuíram para esse declínio dentre eles podemos mencionar as divergências em relação à política econômica, a opção do banco em não realizar empréstimos neste período, o não investimento prioritariamente em países da América Latina, mas sobretudo no gerenciamento dos projetos o que acarreta atrasos nos cronogramas de execução, má execução dos projetos, afetando significativamente a contratação e implementação de projetos no Brasil.

No entanto, é importante mencionar que o Brasil é um dos países que apresentavam a maior taxa de insucesso nos programas financiados pelo BIRD, programas estes que eram voltados, em sua maioria, para o meio ambiente e para a infraestrutura.

Sobre as questões relativas ao endividamento do país, foi possível constatar que, ao invés de contribuir para sua diminuição, o BM tem sido um dos responsáveis pelo seu agravamento nos últimos anos.

A partir de então verificou-se que o Brasil vem adotando uma série de medidas de cunho neoliberal, principalmente a partir do governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990 a 1992), que implantou programas de estabilização fiscal, promoveu cortes nos gastos públicos, renegociou a dívida externa, impulsionou a abertura comercial, flexibilizou e encorajou a entrada de capital estrangeiro, deu início ao processo de privatização, aboliu vários programas de incentivo e controle de preços, expandiu as exportações, que, lamentavelmente, prejudicaram severamente as políticas públicas.

Os governos que se seguiram não fugiram à regra do que estava estabelecido e houve um alargamento dessas medidas de cunho neoliberal. Muitas dessas medidas coincidem com as propostas pelo banco, como, por exemplo a reforma previdenciária, o sistema de tributação, a flexibilização do monopólio e a concentração dos recursos para a educação do ensino básico, entre outras propostas.

E a implementação dessas medidas fez com que ocorresse um novo estreitamento de relações entre o BM e o Brasil, após um período em que houve contingências por parte do banco para com o país.

Atualmente é inegável que a atuação do BM se dá, não somente ao volume de empréstimos que efetua aos países, mas também pelo caráter estratégico desempenhado no processo de reestruturação neoliberal em países em desenvolvimento por meio de políticas de ajuste estrutural. Devido a esse estreitamento do país com o BM, é possível perceber a sua influência na elaboração de políticas internas, influencia esta que será descrita no tópico a seguir.

2.1.5A 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 OI, 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).

Desse 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 Tommasi *et al.* (1998), 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.

Desse modo, Cossio (2014) enfatiza que nos documentos orientadores da formulação de políticas prescritas pelo BM, os quais devem ser implantados pelos países, ficam evidentes conceitos como: a mais 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 desses 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 esses resultados estão alinhados com uma conjuntura estabelecida internacionalmente.

Na Educação Básica (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, observe-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 nº 9424/96¹², que se constitui num fundo formado por vários impostos, com o objetivo de resguardar a remuneração dos professores do Ensino Fundamental na esfera pública que estejam em efetivo exercício do magistério. Em junho de 2007 o FUNDEF foi revogado, entrando em vigor a Lei nº 11494, de 20 de junho, criando o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que abrange toda a Educação Básica.

Sobre a descentralização da gestão, tanto nas questões administrativas quanto financeiras, para Altmann (2002), foi imputada aos estabelecimentos de ensino

12 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.

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 Escola¹³.

Desse modo, a centralização de parâmetros de avaliação fixou padrões de desempenho, os quais induzem resultados esperados por meio dessa padronização. É nesse 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 (2002) destaca que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96¹⁴ reflete essa perspectiva de descentralização e 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 (1998) 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 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 (1998), 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.

13 O Projeto Amigos da Escola se constituiu 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 -

14 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

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) ¹⁵ (tradução nossa).

Por meio da análise do trecho do documento elaborado pelo BM em 1996, é possível 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 à alfabetização universal e ao acesso, equidade e qualidade nesse nível. (WORLD BANK, 1996, p.17 e 18)¹⁶ (tradução nossa).

15 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 Banco¹⁵. (BANCO MUNDIAL, 1996, p.1).

16 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

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:

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)16.

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, 1996, 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, 1996, 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.

Dessa forma, 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. A atuação dessa instituição na economia brasileira influenciou diretamente as políticas educacionais, promovendo uma abordagem

alinhada com as ideias neoliberais de eficiência, competitividade e alinhamento com as demandas do mercado.

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

2.2 As políticas curriculares no Brasil: o percurso até a formulação da Base Nacional Comum Curricular

No contexto educacional brasileiro, o sistema de ensino público enfrenta desafios complexos que atravessam várias esferas socioeconômicas, políticas, ideológicas e legais, conforme evidenciado por Saviani (2008). Tais desafios emergem de resistências persistentes à manutenção de um sistema de Educação pública robusto, a flutuações nas reformas políticas que muitas vezes carecem de continuidade, bem como a conflitos ideológicos e entraves legais que dificultam a aprovação de legislações favoráveis à consolidação 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 (2008). No entanto, estudos críticos conduzidos por Apple (1989), Sacristán (2000) e Lopes (2008) 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. Esse 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).

2.2.1 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.

Essas 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 ensino fundamental 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 Ensino Fundamental 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 (UNESCO, 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. (UNESCO, 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 conveniado que todos os países que estavam presentes se comprometeriam em garantir um EB de qualidade 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 ressaltar 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 ressaltar 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)¹⁷, 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

17 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.

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 ensino fundamental (EF), permitindo a identificação dos desafios a serem superados no sistema educacional. O documento 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. (BRASIL, 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. Esse 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 5692/71¹⁸. 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 nº 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 nº 9394/96 à Câmara Federal. No entanto, o processo legislativo teve várias idas e vindas, e a lei só foi aprovada em 1996¹⁹, 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 ressalta a proximidade e a continuidade do PDE com os

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

19 Para aprofundar os estudos a respeito deste tema: Brzezinski, Iria. (2010). Tramitação e desdobramentos da LDBEN/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>.

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 organismos internacionais 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)". Nesse 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 se faz crucial 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).

A citação de Apple destaca que o currículo não é formulado de forma tranquila e consensual. Pelo contrário, é moldado por tensões entre diferentes visões de mundo, conflitos de interesses e concessões feitas para acomodar diversas perspectivas. Isso destaca a natureza dinâmica e muitas vezes contestada do processo de desenvolvimento curricular, pois este não é apenas um instrumento educacional, mas também uma expressão de poder, valores e visões de mundo. Reconhecer essa complexidade é crucial para desenvolver abordagens educacionais mais críticas, inclusivas e sensíveis às diversas perspectivas que compõem uma sociedade.

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 o campo de jogo 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. Desse modo, 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.

2.2.2 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 à 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 professores²⁰ se responsabilizou pela elaboração dos PCNS, salientando que a experiência espanhola foi a inspiração para o documento, tendo na figura do professor César Coll²¹ o principal consultor do trabalho desenvolvido no Brasil. Portanto, o MEC publicou em 1997 os PCNS de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997a) e, em 1998 os PCNS de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 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 elaboração, o que de fato não ocorreu (ARELARO, 2000; MOREIRA, 2000). 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”.

20 A equipe foi constituída por uma equipe, professores de escolas que não eram ligados às universidades. Esses 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.

21 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), publicados em 1997.

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.

Igualmente, 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 esta 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.

2.2.3A 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.

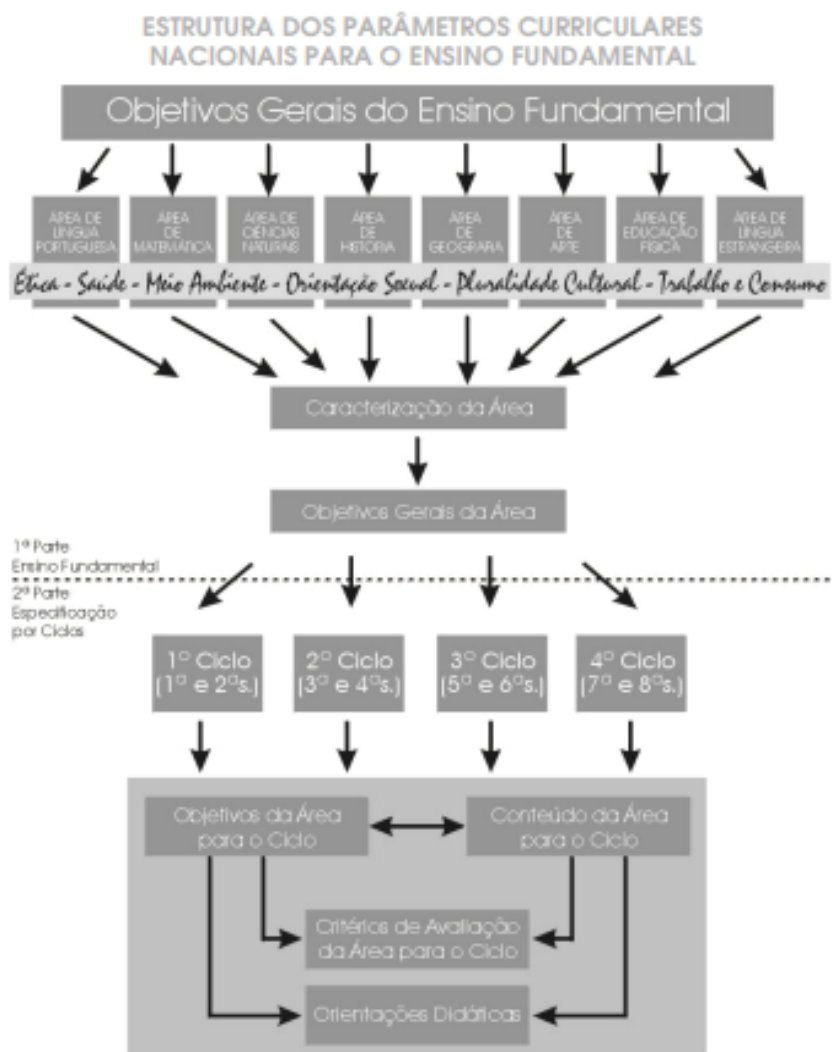
Quadro 3 – Organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais

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 (1997)

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 seguir, a Figura 2 detalha a estrutura dos PCNS para o Ensino Fundamental.

Figura 2 – Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental



Fonte: Brasil (1997)

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 Souza²² (de 01/01/1995 até 31/12/2002), este foi

²² Paulo Renato Costa Souza foi Ministro da Educação de 01/01/1995 até 31/12/2002.

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 e Lima (2009), destacam que o discurso empregado na época da divulgação e entrega dos PCNS aos professores evidencia 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 em 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 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; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

2.2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

Em consonância com o estabelecido na LDBEN nº 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 Educação Infantil (DCNEI-Parecer CEB nº 22/98; Res. CEB nº 1/99), para o Ensino Fundamental (EF-Parecer CEB nº 04/98; Res. CEB nº 2/98) e para o Ensino Médio (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.

Essas 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 11.274²³, 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)

23 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.

e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), os quais foram alicerçados pela concepção contida nas DCN'S.

Essas 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 meio dessas 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 nº 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 preestabelecido 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 4 – Metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024

Meta	Estratégia
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.	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;
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 ensino médio para oitenta e cinco por cento.	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 configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;
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:	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;
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	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;

Fonte: Adaptado de 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). Ademais, o PNE destaca diretrizes para os cursos de licenciatura que devem estar em consonância com a BNCC.

Após esse movimento apontado nas DCNS, inicia-se 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.

2.2.5 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 Gomes²⁴. 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”.

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 Ribeiro²⁵ assumiu o cargo, mantendo a equipe e dando continuidade à elaboração da BNCC. Amparado pelos pressupostos da CF 88, pela LDBEN nº 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 nº 592, de 17 de junho de 2015²⁶, 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.

24 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), em 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.

25 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.

26 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.

Depois disso, 18 professores foram incorporados à equipe de assessores, uma vez que nem todas as áreas do conhecimento adquiridas foram contempladas na composição inicial, como foi o caso do componente de Arte. A portaria em seu § 3º era clara em relação à 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 Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), portanto todas as regiões do Brasil estavam representadas nessa 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 de que 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 Curricular²⁷. A figura 3 que se segue exibe a capa da primeira edição da BNCC.

27 Endereço eletrônico: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

Figura 3 – Capa da 1ª versão da BNCC



Fonte: Brasil (2018)

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 figura 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.

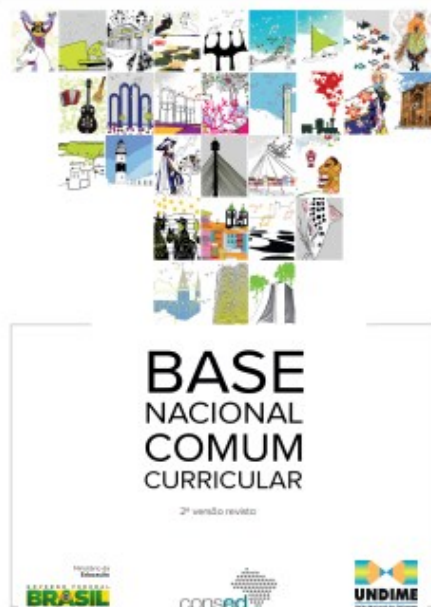
Ao longo do processo de formulação da BNCC, o governo da então Presidente Dilma Rousseff enfrentou períodos conturbados do ponto de vista político. Em 30 de setembro de 2015, ocorreu uma nova substituição no MEC, com a saída de Renato Janine e a entrada de Aloizio Mercadante, ambos do PT.

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 foram realizadas nos

estados, nos municípios e no Distrito Federal. A figura 4 que se segue apresenta a capa da 2ª edição da BNCC.

Figura 4 – Capa da segunda 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. 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) e 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 da Social Democracia Brasileira (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 aprovação²⁸ 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 foram organizados 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 às 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 5 apresentada a seguir exibe a capa da 3ª edição da BNCC.

28 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.

Figura 5 – Capa da terceira 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. Por outro lado, 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, 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 5 – Linha do tempo com os marcos da elaboração da Base Nacional Comum Curricular

Período	Movimento
25 de junho de 2014	Lei nº 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 BNCC. Esse Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNCC, 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 BNCC.
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 .
06 de março de 2018	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.
02 de abril de 2018	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.
05 de abril de 2018	Institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular Pro BNCC. Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018. Disponível em: www.http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf
02 de agosto de 2018 ²⁹	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.
14 de dezembro de 2018	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.

Fonte: Adaptado de Brasil (2022)

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

²⁹ 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.

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.

Assim, 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 necessário 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 esse 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.

Portanto, torna-se imprescindível aprofundar a análise do contexto da produção do texto do documento que resultou na formulação da BNCC, levando em consideração a notável influência exercida pelas OI e pelas parcerias público-privadas (PPPs), as quais serão objeto de discussão e no próximo tópico.

2.3 O processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular: do marco legal à estrutura do documento

O capítulo em questão tem como propósito a análise do contexto da produção do texto que influenciou o documento final da BNCC, buscando compreendê-la como uma política curricular concretizada nos sistemas de ensino público do país. Para atingir esse objetivo, foi imprescindível explorar os marcos legais que nortearam a definição do currículo da Educação Básica Brasileira, desde a CF de 1824 até a atual LDBEN nº 9394/96. Essa investigação permitiu a identificação das prioridades educacionais em diferentes momentos históricos, oferecendo uma visão ampla das transformações e das continuidades ao longo do tempo.

Ademais, foram apresentados aspectos conceituais relevantes acerca da BNCC, juntamente com o embasamento jurídico que sustenta sua estruturação e implementação. A compreensão desses fundamentos proporcionou uma visão mais abrangente da importância e do impacto dessa política curricular no cenário educacional do país.

Ao abordar o processo de elaboração da BNCC, destacou-se a complexa relação das parcerias entre os setores público e privado, evidenciando a participação ativa do Movimento pela Base Nacional Comum (MPBNC) nesse processo. Essa organização, autodenominada como uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, desempenhou um papel significativo na promoção da construção e implementação qualitativa da BNCC desde o ano de 2013.

Também, no contexto das políticas educacionais, é relevante observar a crescente influência de PPPs. Essas parcerias abrangem uma série de dimensões, desde a gestão de escolas até a elaboração de materiais didáticos e a oferta de serviços educacionais. A presença de atores privados no cenário educacional brasileiro levanta questões cruciais sobre o financiamento, a qualidade, a equidade e o papel do Estado na garantia do direito à Educação.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer as diversas perspectivas e interesses em jogo, compreendendo as complexidades das interações entre os atores envolvidos e o impacto de suas contribuições no desenvolvimento e na execução da BNCC. A consideração cuidadosa desses aspectos proporciona uma compreensão mais abrangente dos processos políticos e sociais que moldaram a formação e a implementação da BNCC, contribuindo para uma análise mais abrangente e contextualizada desse importante documento educacional.

2.3.1 Marcos legais que orientam a formulação do currículo da Educação Brasileira

A discussão acerca da obrigatoriedade da EB e da necessidade de estabelecer uma BNC, resultando na elaboração de propostas curriculares no Brasil, remonta a períodos não recentes. Para uma compreensão abrangente de toda a dinâmica envolvida nesse processo, é essencial traçar um panorama das CF que regeram o país desde 1824, evidenciando a relevância atribuída à Educação em cada contexto histórico.

Uma análise detalhada dos textos constitucionais revela flutuações no foco atribuído à Educação ao longo dos períodos estudados. Enquanto em certos momentos a ênfase na Educação era proeminente, em outros essa prioridade não se manifestava de maneira tão clara. A compreensão desse movimento histórico é importante para uma análise contextualizada e aprofundada do desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil.

Para facilitar essa compreensão, o Quadro 6 a seguir oferece uma síntese dessas ações, destacando as principais tendências e mudanças ao longo das diferentes constituições brasileiras. Esse panorama histórico contribui significativamente para a compreensão das raízes e da evolução do sistema educacional brasileiro, fornecendo *insights* importantes sobre os desafios e as conquistas enfrentados ao longo de sua trajetória.

Quadro 6 – Resumo das principais ações sobre a Educação nas constituições brasileiras

Constituição	Ações
Constituição de 1824	Estabelece a Educação primária gratuita a todos aqueles que forem considerados cidadãos, prevendo a criação de colégios e universidades.
Constituição de 1891	Preocupação em especificar as competências da União e dos Estados em relação à Educação. Para a União ficou a incumbência de legislar sobre o ensino superior e para os estados a competência de legislar sobre o ensino primário e secundário; todavia, tanto a União quanto os estados poderiam criar e manter instituições de ensino superior e secundário. Determina, também, a laicização de estabelecimentos públicos.
Constituição de 1934	Regula a competência legislativa da União para traçar diretrizes da Educação nacional, bem como regula os dispositivos que organizam a Educação nacional.
Constituição de 1937	Não há em seu texto uma preocupação com o ensino público, prevê a competência material e legislativa privativa da União em relação às diretrizes e bases da educação nacional, sem referência aos sistemas de ensino.
Constituição de 1946	A Educação passa a ser novamente definida como um direito de todos, prevalecendo a ideia de educação pública, define-se princípios norteadores do ensino, bem como o ensino primário gratuito e obrigatório com a estimativa de criação de institutos de pesquisa, e as diretrizes e bases da educação nacional é competência da União. Apesar da CF 1946 garantir a instituição da 1ª LDBEN, a tramitação desta dura mais de uma década, a qual foi aprovada somente na legislatura de 1959-1963.
Constituição de 1967	Torna obrigatório o ensino dos 7 aos 14 anos de idade, sendo gratuito nos estabelecimentos primário oficiais, garantia de gratuidade do ensino médio e superior para aqueles que comprovassem bom desempenho escolar e que insuficiência de recursos; também houve uma diminuição de receitas para a manutenção e desenvolvimento do ensino.
Constituição de 1988	Estabeleceu o estado Democrático de Direito “Constituição Cidadã”, ampliou o rol de direitos sociais, dentre os quais insere-se a Educação como um direito inalienável e a Educação torna-se promotora da justiça social, mobilidade social e diminuição das desigualdades sociais, à Educação foram destinados os artigos 202 a 214 da seção I do capítulo III - da Educação, da Cultura e do Desporto, do título VIII - Da Ordem Social, além do artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias, ou seja, a CF de 1988 traz relevância a matéria da Educação. Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Competência da União em estabelecer diretrizes e bases da educação nacional.

Fonte: Adaptado de Fávero (2001).

Ao longo da história constitucional do Brasil, desde a promulgação da primeira CF em 1824, durante o período do Brasil Imperial, até a promulgação da atual CF de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, observa-se uma notável falta de continuidade nos processos educacionais. Essa descontinuidade é apontada por Dourado (2007) como uma lacuna no planejamento de longo prazo, refletindo não políticas de Estado, mas sim políticas de governo.

Embora as constituições de 1934, 1937 e 1946 estabelecessem diretrizes relacionadas à composição curricular e impulsionassem a ampliação da obrigatoriedade e gratuidade da Educação, a abordagem geral ainda carecia de uma perspectiva completa e abrangente. Essas constituições delegaram

responsabilidades aos estados e à União em relação ao ensino primário, secundário e superior, culminando na promulgação da primeira LDBEN nº 4024/61³⁰.

No entanto, é na CF de 1988 que se registra um avanço significativo em relação às legislações anteriores, devido à sua redação clara sobre o direito à Educação. O artigo 205 estabelece que

A educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, a ser promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Apesar dos avanços estabelecidos pelas CF, é necessário ressaltar que esses documentos apresentam normas programáticas e declaratórias de direitos que requerem normas regulamentadoras para sua implementação. Nesse contexto, a LDBEN nº 4024/61 foi fundamental como uma norma regulamentadora que disciplinou o funcionamento e a organização da Educação em todo o território nacional.

Desse modo, a primeira LDBEN nº 4024/61 regulamentou os currículos de ensino, estabelecendo as cinco disciplinas obrigatórias da nova matriz curricular: Português, História, Geografia, Matemática e Ciências (MARCHELLI, 2014). Essa abertura no sistema educacional favoreceu a democratização do ensino secundário e a inclusão de classes menos privilegiadas economicamente, visando atender às demandas do mercado de trabalho. As escolas passaram a receber camadas mais amplas da sociedade, e o currículo passou a se concentrar na formação técnica, estabelecido pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), de acordo com as diretrizes da LDBEN.

Essas medidas buscavam atender aos anseios da sociedade brasileira na época, visando à massificação da Educação como um pilar para o crescimento industrial do país, considerada essencial para gerar riquezas e promover o desenvolvimento econômico e cultural, conforme observado por Marchelli (2014).

Em 1971, entrou em vigor a segunda LDBEN, conhecida como Lei nº 5692/71, que introduziu novas definições nas bases curriculares brasileiras. Essa lei regulamentou o ensino de 1º e 2º graus, estendendo a obrigatoriedade da Educação escolar de quatro para oito anos, eliminando o exame de admissão para o ingresso no ginásial e promovendo a fusão do antigo ensino primário com o ginásial, resultando

30 Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

na criação da escola única profissionalizante. O artigo 4º dessa legislação estabelece a necessidade de um núcleo comum e de uma parte diversificada no currículo.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (BRASIL, 1971).

Além de estabelecer diretrizes³¹ e bases para o ensino de 1º e 2º graus no país, a Lei nº 5692/71 também oferece orientações quanto à definição dos conteúdos curriculares e especifica a competência do CFE, sendo o responsável por estabelecer normas relacionadas aos currículos, determinando que:

- I. Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.
- II. Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.
- III. Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior. (BRASIL, 1971).

O CFE mantém sua atribuição de estabelecer disposições sobre a elaboração dos currículos, determinando a criação de um núcleo comum para todo o território nacional e um núcleo diversificado que deve atender às particularidades regionais.

De acordo com o artigo 5º³² (BRASIL, 1971), as disciplinas, áreas de estudo e atividades compõem o currículo pleno de cada estabelecimento de ensino para cada grau. Conforme Chagas (1984), é na Lei nº 5692/71 que, pela primeira vez, emerge uma discussão sobre legislação educacional brasileira com uma tentativa de produzir

31 Estabelece tanto para o Ensino Fundamental (primeiro grau, com a obrigatoriedade de 8 anos de escolaridade), quanto para o Ensino Secundário (segundo grau, não obrigatório), que a Educação nacional tem por objetivo oferecer a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades do educando para o desenvolvimento de suas potencialidades, a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania.

32 Art. 5º - Os currículos plenos de cada grau de ensino, constituídos por matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, serão estruturados pelos estabelecimentos de ensino.

elementos curriculares. O autor ressalta que essa questão representa uma das principais deficiências da LDBEN nº 4024/61.

A LDBEN em vigor normatiza questões fundamentais sobre a organização curricular, como a abordagem das disciplinas, as áreas de estudo e a ordenação horizontal e vertical³³ dos conteúdos (HAYDT, 2011). O CFE, responsável pela definição das normas educacionais, estipulou, por meio de uma lei complementar no artigo 5º, que "estabelecimentos de ensino público e privados legalmente autorizados" teriam representação adequada nos Conselhos de Educação e o reconhecimento pleno dos estudos realizados.

Dessa forma, foi desenvolvida a primeira matriz curricular dos cursos, que indicava cinco disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, constituindo a primeira e a segunda parte dessa matriz. Do mesmo modo, o CFE determinou a inclusão de Desenho e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), ou Desenho e uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; ou duas línguas estrangeiras modernas e Filosofia, somente no 2º ciclo (TREVIZOLI; VIEIRA; DALLABRIDA, 2013).

No que diz respeito à construção de disciplinas optativas, coube aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de sua elaboração, tendo como parâmetro o interesse e a disponibilidade das instituições, conforme determinação do CEE. Outras disciplinas, como Latim, Grego, Francês, Espanhol, Filosofia e Canto Orfeônico, passaram a depender da existência de estabelecimentos que as adotassem como disciplinas optativas. A falta de bases curriculares claras e consistentes, para Marchelli (2014), possibilitou o avanço do mercado de livros didáticos nas escolas.

A perspectiva curricular expressa na LDBEN nº 5692/71 não se aplicou como previsto pelos seus idealizadores, devido à conjuntura política desfavorável ao seu cumprimento. A ditadura militar encerrou-se em 1985, e o processo de redemocratização criou expectativas para a sociedade brasileira.

No entanto, essa estrutura de ensino perdurou até 1996, quando foi promulgada a LDBEN nº 9394/96, que reorganizou os sistemas de ensino. Assim, a EB passou a ser composta pela Educação Infantil, pelo ensino fundamental e pelo

33 Haydt (2011) explicita que a organização dos conteúdos se constitui em duas formas de ordenação: a) vertical que é a organização sequencial ao longo de várias séries; b) horizontal que é o relacionamento destes dentro de uma mesma série.

Ensino Médio. No campo do currículo, a orientação central da LDBEN nº 9394/96 era a construção de uma BNC, complementada em cada sistema de ensino por uma parte diversificada, contemplando as particularidades regionais, culturais, econômicas e da clientela (BRASIL, 1996, Art. 26), além de outras regulamentações sobre o sistema educacional brasileiro.

Com esse novo direcionamento, a LDBEN nº 9394/96 estabeleceu competências e diretrizes educacionais que norteiam os currículos, bem como a definição de conteúdo mínimos que asseguram a formação básica comum. “Cabe à União, em conjunto com os entes federados, estabelecer as diretrizes da Educação (BRASIL, 1996, inciso IV, artigo 9º)”.

Ao longo das CF e das diferentes versões da LDBEN, é possível identificar orientações específicas sobre a composição curricular no contexto educacional brasileiro. Essas diretrizes legais estabelecem as bases para a formulação de políticas curriculares, que, por sua vez, se estruturam a partir de parâmetros e diretrizes, incluindo a definição de BNC.

Dessa forma, o conceito de BNC refere-se ao conjunto mínimo de conteúdo das diferentes áreas de conhecimento que devem ser integrados aos aspectos da vida cidadã e incorporados nos currículos escolares do Ensino Fundamental. Esses conteúdos mínimos abrangem noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações que contribuem para a formação de conhecimentos, valores e práticas sociais necessários ao pleno exercício da cidadania.

Por outro lado, os conteúdos curriculares que constituem a parte diversificada são definidos pelos sistemas de ensino, permitindo a complementação e o enriquecimento do currículo. Esses conteúdos visam favorecer a aquisição de conhecimentos relevantes em face das diversas realidades, promovendo uma abordagem mais ampla e abrangente no processo de aprendizagem dos alunos.

Conforme disposto no artigo 12 da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010³⁴, os conteúdos curriculares da base nacional comum e da parte diversificada são derivados de disciplinas científicas, contemplando o desenvolvimento da linguagem, o mundo do trabalho, a cultura, a tecnologia, a produção artística, as práticas desportivas e culturais, a área da saúde, bem como os conhecimentos provenientes das diferentes formas de exercício da cidadania, dos movimentos

34 A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos.

sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. Essa abordagem ampla e integrada visava garantir uma formação mais abrangente e holística para os estudantes.

2.3.2 Os embates no movimento de formulação da Base Nacional Comum Curricular: disputas de poder entre as instituições de iniciativa privada

Durante o processo de elaboração da BNCC, tornou-se evidente a marcante influência da iniciativa privada, tanto na condução dos trabalhos quanto na definição da agenda educacional, o que a tornou um elemento central no processo de sistematização das propostas curriculares. Para compreender a relação estabelecida entre o setor público e privado, em particular no contexto das PPPs durante a produção do texto da BNCC, tornou-se essencial entender como essa relação se estabeleceu e de que maneira ela interfere na construção das políticas curriculares no Brasil.

Nesse sentido, Shiroma; Garcia e Campos, (2011, p. 222) destacam que "A análise de documentos e pesquisas sobre reformas educacionais na América Latina revela muita similaridade entre os aspectos priorizados nas recomendações de organismos multilaterais e nas políticas implementadas por governos locais". Isso demonstra uma certa uniformidade nas diretrizes comuns para a gestão, o financiamento, o currículo, a avaliação e a formação de professores, indicando a existência de um modelo preestabelecido que deve ser seguido por países em desenvolvimento.

Nesse contexto, concorda-se com Akkari (2016) quando o autor sugere que esse fenômeno pode criar uma ilusão de que abordagens universais funcionarão da mesma forma em todos os sistemas educacionais.

A justificativa para a instituição de uma BNC reside no discurso da melhoria e da qualidade da EB, o que desencadeia outras reformas educacionais. Assim, a base não se limita apenas à elaboração dos currículos escolares, mas desempenha um papel fundamental na definição e construção de outras políticas, incluindo a formação de professores, avaliação, implementação de conteúdos educacionais e critérios para a oferta de infraestrutura e material didático (BRASIL, 2017, p. 8). Dessa forma, a base

assume um papel regulador e controlador das demais políticas educacionais propostas para o país.

No contexto da formulação das políticas curriculares, é vital reconhecer a liderança do BM na definição das orientações propostas para os países signatários. O BM conduz pesquisas em seus países "parceiros" e emite relatórios que destacam conclusões e possíveis ajustes necessários para uma reforma educacional.

A influência do BM na direção das políticas educacionais no Brasil torna-se evidente na década de 1980. Foi nesse período que o BM publicou seu primeiro relatório, em 1986, intitulado *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de política*. Nesse documento, foram apresentadas três opções para a formulação de políticas e mudanças potenciais que poderiam contribuir para a melhoria das condições econômicas e sociais nos países em desenvolvimento.

Essas ações propostas incluíam: a) descentralização da administração da educação pública e incentivo à expansão de escolas privadas e comunitárias; b) realocação dos gastos públicos, com ênfase na Educação Superior, direcionando os recursos para os níveis que oferecem maior benefício social; c) criação de um mercado de empréstimos para a Educação e aprovação de bolsas seletivas, principalmente destinadas ao Ensino Superior.

O relatório enfatiza que essas ações resultariam em um aumento dos recursos direcionados à Educação, com melhor alocação desses recursos e um acesso mais equitativo (BANCO MUNDIAL, 1986). É evidente que as sugestões mencionadas pelo relatório estão associadas à redução da intervenção do Estado na esfera educacional.

Em 1995, o BM publicou um documento específico direcionado ao sistema educacional, intitulado *Prioridades y Estrategias para la Educacion*, que continha orientações e recomendações para a América Latina e o Caribe. Esse documento delineava seis eixos fundamentais: ênfase na Educação Básica, foco no ensino fundamental, parcerias, equidade, descentralização e autonomia (BRASIL, 1995).

Nesse documento, estava implícito um conjunto de medidas de cunho neoliberal que orientariam as discussões e debates em torno da legislação brasileira da época, especialmente focada no ensino primário. O discurso contido no documento defendia a ideia de que o indivíduo precisava de uma EB para ingressar no mercado de trabalho e que qualquer formação além do básico não deveria ser responsabilidade do Estado, mas sim da sociedade, visando a eficiência dos resultados, com o claro objetivo de promover a privatização da Educação pública.

Com base nessas considerações, dois relatórios apresentados pelo BM são relevantes para a análise. O primeiro relatório, intitulado "Aprendizagem para Todos: investir no conhecimento e competências das pessoas para promover o desenvolvimento", apresentou a estratégia 2020 do BM para a Educação. Esse relatório mostrou o alinhamento das políticas educacionais à teoria do capital humano³⁵, afirmando que a Educação é fundamental para impulsionar o desenvolvimento econômico. A estratégia enfatizou a importância do ensino fundamental e do desenvolvimento de habilidades e competências para garantir ganhos produtivos para os alunos, além do uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino.

No segundo relatório, divulgado em 2000, intitulado *Estrategia sectorial de educación*, o BM defendeu que a melhoria da Educação só seria possível por meio de parcerias com o setor privado, as chamadas PPPs. O documento ressaltava que o setor público não poderia arcar sozinho com a oferta da Educação, dada a magnitude dos desafios existentes para garantir uma Educação de qualidade, especialmente para meninas e mulheres (GARRIDO; SANTOS, 2021, p.73).

Após a análise desses relatórios, surgiram diretrizes emitidas pelo BM. Para a concessão de empréstimos, os países deveriam seguir as diretrizes estabelecidas pela instituição. De acordo com Cury (2002), o relatório coincidentemente reflete estratégias que também estão sendo adotadas para impulsionar a economia por agências multilaterais, criando competitividade nas economias de serviços e Educação. Essas estratégias incluem a participação de atores privados na administração da Educação, justificada pela suposta maior eficiência em comparação ao setor público.

35 A Teoria do Capital Humano redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da Educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da Educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar que a Educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria "valorizando" a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da Educação um "valor econômico", numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros "fatores de produção" (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em Educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a Educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento.

Esse relatório está alinhado, portanto, com um conjunto mais amplo de estratégias implementadas por economias desenvolvidas e agências multilaterais, com o objetivo de promover economias de serviços competitivas baseadas no conhecimento, incluindo o setor em expansão de serviços de educação. Essas estratégias abrangem a participação de atores privados na administração da educação sob a alegação de maior eficiência do que no setor público, a abertura do setor da educação a regras de mercado globais e a promoção do comércio (em vez de assistência) na educação, como base para a construção e garantia de acesso e qualidade na educação. (ROBERTSON; BONAL; DALE, 2002, *apud* ROBERTSON, 2012, p. 290).

Como resultado desse processo, a privatização da Educação assume uma nova forma, denominada "parceria". Conforme apontado nos estudos de Garrido e Santos (2021), essas parcerias têm sido usadas como justificativa para a presença de grupos corporativos, fundações empresariais e Organizações não Governamentais (ONGs) no cenário educacional. Ademais, no caso de empresas privadas com fins lucrativos, as parcerias são consideradas ferramentas para atrair investimentos privados com o objetivo de complementar o financiamento público (GARRIDO; SANTOS, 2021, p.74). Essa inclusão do setor privado na esfera educacional revela claramente a abordagem neoliberal promovida pelo BM, enquanto a terminologia "parceria" abre novas oportunidades para o mercado de serviços educacionais.

Dessa forma, as PPPS adentram o sistema educacional brasileiro, demarcando seu território na construção de políticas públicas. Conforme estudos de Cury (2002), Peroni (2003), Arelaro (2008), Adrião e Borghi (2008), as parcerias entre as administrações municipais e o setor privado para a execução da oferta educacional têm se disseminado no Brasil nos últimos anos. É importante frisar que, historicamente, a classe trabalhadora conquistou o direito ao acesso à Educação e à permanência. No entanto, a consolidação desse acesso e o seu sucesso estão em disputa, uma vez que se percebe que na elaboração das políticas educacionais para a escola pública existem interesses escusos e influências dos empresários que são incorporadas por meio de parcerias (ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2017).

Outrossim, os autores, acima citados, expressam claramente as PPPS como estratégias indispensáveis para a qualidade da EB.

No âmbito do Grupo Banco Mundial, o Banco Mundial e a IFC trabalharão em conjunto para aumentar o conhecimento sobre o papel do sector privado na educação e ajudar os países a criar ambientes de política e estruturas normativas que alinhem os esforços do sector privado por meio de parcerias estratégicas nos níveis tanto internacional como dos países, a fim de melhorar os sistemas educacionais. Mantém o seu compromisso com o apoio e reforço com a parceria global Iniciativa de Acção Rápida – Educação para Todos (EFA), cujo objectivo é ajudar países de baixo rendimento a alcançar os MDGs Relacionados com a educação. Para medir o êxito da estratégia, o Grupo Banco Mundial utilizará uma série de indicadores de desempenho, resultados e impacto. Uma vez que a responsabilização é um dos grandes temas da abordagem de sistema à educação, o Banco Mundial assume o compromisso de acompanhar a eficácia da sua própria estratégia. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 13)

Indiscutivelmente, o setor privado sempre esteve presente na esfera do setor público do Brasil (PIRES, 2015). Contudo, atualmente, observa-se uma diversificação de suas formas de atuação. Dessa forma, é possível compreender o motivo pelo qual a interferência das PPPs na Educação se estabelece com tanta naturalidade. A presença e a participação crescentes do setor privado na esfera educacional brasileira refletem o alinhamento ideológico com políticas neoliberais que advogam pela maior participação de atores não estatais no campo educacional.

As parcerias público-privadas PPPs têm tido uma presença significativa na Educação em vários países, incluindo o Brasil e a interferência destas na Educação brasileira pode ser observada em diversos aspectos:

1. **Financiamento e gestão:** muitos municípios e estados recorrem a PPPs para obter financiamento e recursos adicionais para a construção, manutenção e gestão de escolas. Isso pode aliviar a pressão sobre os orçamentos públicos, mas também coloca o sistema educacional nas mãos de entidades privadas, o que pode ter implicações significativas.
2. **Padrões de qualidade:** a busca pelo lucro nas PPPs pode levar à adoção de práticas que visam reduzir custos, muitas vezes às custas da qualidade educacional. Isso inclui a contratação de professores menos qualificados, a falta de investimento em infraestrutura e recursos, e o foco excessivo em resultados financeiros em detrimento do aprendizado dos alunos.
3. **Equidade:** as PPPs podem agravar as desigualdades já presentes no sistema educacional. Escolas em áreas de baixa renda podem ter

dificuldade em atrair investidores privados, o que pode resultar em uma Educação de menor qualidade para as comunidades mais vulneráveis.

4. **Privatização:** a presença das PPPs na Educação pode ser vista como uma forma de privatização, o que levanta preocupações sobre o acesso universal à educação. Quando entidades privadas têm controle sobre escolas ou parte do sistema educacional, isso pode excluir famílias de baixa renda que não podem pagar por serviços educacionais privados.
5. **Pressões para o currículo:** entidades privadas envolvidas em PPPs podem exercer influência sobre o currículo escolar para atender aos seus interesses, o que pode afetar a autonomia das escolas e dos professores no desenvolvimento do ensino e na escolha de materiais didáticos.

Portanto, a interferência das PPPs na Educação brasileira é um tópico complexo que envolve considerações sobre financiamento, qualidade, equidade e a natureza do sistema educacional. A decisão de adotar PPPs na Educação deve ser feita com um cuidadoso equilíbrio entre as necessidades de financiamento e a garantia de que a qualidade e a equidade na Educação não sejam comprometidas. Do mesmo modo, a regulamentação e fiscalização adequadas são fundamentais para garantir que as PPPs contribuam positivamente para o sistema educacional.

2.3.3 As parcerias público-privadas no Brasil

Durante a década de 1990 no Brasil, a consolidação das PPPs foi facilitada pelo processo de Reforma do Estado³⁶. Nesse contexto, houve um crescimento do

36 O Brasil, nos anos 1990 do século XX, sofreu uma série de reformas institucionais sob forte influência da concepção do “pensamento único”, que prescrevia o enxugamento do Estado e a defesa do mercado enquanto determinante e regulador da dinâmica econômica, social e política. A reforma do Estado possuía um conteúdo em que os termos gestão gerencial, privatização e mercado acabaram engendrando, de certa forma, o imaginário da sociedade. A justificativa que norteou a necessidade de tal reforma foi abrir o mercado nacional para a economia internacional e provocar, assim, maior competitividade. Por isso, a urgência da superação de um Estado hipertrofiado, ineficaz e parasitário. Para tanto, faz-se necessário ajustar o Estado com uma reforma que combine três aspectos fundamentais: fiscal, financeiro e patrimonial. Com a dimensão política exaurida e reduzida à ação

discurso crítico em relação a um Estado dispendioso e pouco eficiente. Foi nesse período que o Terceiro Setor, composto por organizações de iniciativa privada sem fins lucrativos, também conhecido como setor público não estatal, pôde efetivamente estabelecer sua presença.

As discussões sobre as parcerias público-privadas (PPPs) no Brasil estão intrinsecamente ligadas à proposta de Reforma do Estado, que foi implementada em 1995 durante o governo de FHC. No documento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) (BRASIL, 1995), propunha-se que, diante da crise, era fundamental reformar o Estado para aumentar sua capacidade de regulação e eficiência, orientando-se pelo controle dos resultados e tendo as PPPS como uma das estratégias para alcançar tais objetivos.

O PDRAE trazia como pressuposto de que essa reforma seria entendida num contexto de redefinição do papel do Estado. Assim, o Estado “deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social e pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995a, p.12).

Esse novo sistema foi implementado no país com a promessa de solucionar o cenário econômico enfrentado naquela época, quando se buscava uma nova estrutura para a economia baseada na premissa de que o desenvolvimento traria um futuro mais promissor. Como resultado dessa reorganização, houve uma série de reformas na reconfiguração do Estado. Entre outros aspectos, houve uma mudança de perspectiva na relação entre o setor público e o privado, aproximando essas esferas até mesmo na promoção do direito à Educação (ADRIÃO; PINHEIRO, 2012).

Historicamente, as PPPS não são uma novidade recente. Estudos indicam que tais parcerias já existiam desde os tempos coloniais (PASIN; BORGES, 2003) e se manifestavam na forma de concessões. No entanto, foi especificamente a CF de 1988 que trouxe à tona a discussão sobre a descentralização, conferindo maior autonomia aos entes federativos nos processos decisórios de gestão. Cury (2002) destaca que a CF introduziu a compreensão de um regime político descentralizado, plural e normativo, propondo a criação de mecanismos de participação social.

perniciosa e mefistofélica, a democracia substantiva escamoteia-se diante dessa sedimentação de reforma.

Assim, o Estado respaldou suas ações a partir do conceito de descentralização, delegando suas funções. Desse modo, o Estado reduziu seu poder de atuação, principalmente nas áreas sociais, ampliando-o para o setor privado (PEREIRA; GRAU, 1999).

Conforme observado por Pereira e Grau (1999), a aproximação entre o setor público e o privado se torna mais evidente quando esse modelo de reforma diferencia os três principais blocos da ação estatal: atividades exclusivas do Estado; serviços sociais e científicos; e produção de bens e serviços para o mercado.

Exclusivas de Estado são as atividades monopolistas através das quais o poder do Estado é exercido. São atividades que o Estado não pode delegar, contratar ou privatizar, como criar leis, fazer justiça, manter a ordem, tributar e arrecadar, disciplinar as atividades econômicas e representar o país. Além dessas, sobre as quais não há divergência quanto a sua pertinência como atividade exclusiva de Estado, a proposta do Plano Diretor inclui as atividades de formulação de políticas públicas e de transferência de recursos para as áreas sociais, o que constitui um divisor de águas com relação as teses privatizadoras, muito mais restritivas quanto a esse papel do Estado. Por serem exclusivas, devem permanecer dentro do Estado, exercidas pelas organizações do núcleo estratégico do Estado. [...] o segundo conjunto de atividades e de definição muito mais complexa, porque a compreensão de sua delimitação supõe o rompimento com o paradigma institucional vigente. A sistematização dos argumentos que justificam a intervenção do Estado na economia fornece a base conceitual para entender a delimitação proposta, do ponto de vista da economia do setor público. [...] o terceiro grupo de atividades - de produção de bens e serviços para o mercado - não apresenta problemas complexos de definição. Entretanto, persiste certa polêmica quanto as atividades que incidem sobre monopólios, sobretudo monopólios naturais. Isso porque, durante todo o período de predomínio das políticas econômicas keynesianas, o Estado interveio diretamente sobre os monopólios, pois entendia-se ser essa a melhor maneira de controlá-los. Mas hoje predomina a visão de que o Estado deve se utilizar dos instrumentos de regulação para controlar os efeitos indesejáveis das atividades econômicas, inclusive dos monopólios. Esse é o pressuposto mais importante das propostas reformadoras: fortalecer a capacidade regulatória do Estado para garantir o controle dos processos de descentralização das atividades. Essas atividades de regulação, controle e fiscalização se enquadram no núcleo estratégico do Estado, sob forma de agências reguladoras, enquanto todas as atividades de produção de bens e serviços para o mercado, remuneradas pelo mercado, devem ser executadas por organizações privadas. (PEREIRA; GRAU, 1999, p. 57-58).

Por meio da análise dos blocos de atuação do Estado e das características específicas de cada um, percebe-se que as ações direcionadas à Educação derivam do terceiro setor. Isso se deve ao fato de que essas ações não são de exclusividade do Estado, uma vez que envolvem a colaboração sincronizada do Estado e de outras instituições públicas não estatais e privadas que exercem atividades nos campos da

Saúde, Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia, e Meio Ambiente (PEREIRA; GRAU, 1999).

Assim, com a redefinição do papel do Estado em relação ao setor público e privado, foram estabelecidas Leis, Decretos e Emendas Constitucionais a partir de 1995, regulamentando a diminuição do papel e da atuação do Estado em diversas áreas, notadamente na Educação e em setores sociais.

Conforme mencionado, o processo de regulamentação das PPPS no país ocorreu após a promulgação da CF de 1988, e desde então tem sido intensificado por meio de legislações que regulam a parceria entre os entes públicos e privados em níveis municipais, estaduais e federais. Esse desenvolvimento resultou na criação de um arcabouço jurídico para a celebração de contratos com parcerias privadas.

Nesse contexto, o Quadro 7 a seguir oferece um panorama abrangente sobre a legislação que normatiza e regulamenta as PPPS no país.

Quadro 7 – Leis, Decretos e Ementas Constitucionais que regulamentam as PPPS no Brasil

Legislação	Leis, Decretos e Emendas Constitucionais
Lei nº 8.666 de 21 de junho de 1993	Esta Lei estabelece normas gerais sobre licitações e contratos administrativos no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995	Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências.
Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998	Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do programa nacional de publicização, a extinção do laboratório nacional de luz síncrotron e da Fundação Roquette Pinto e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências.
Emenda Constitucional nº 19, 04 de junho de 1998	Modifica o regime e dispõe sobre princípio e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. E Reforma do Estado e do Planejamento e Orçamento.
Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999	Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências
Decreto nº 3.100, de 30 de junho de 1999	Regulamenta a Lei no 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.
Lei de Responsabilidade Fiscal-Lei Complementar nº 101/2000	Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.
Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002	Institui, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências.
Lei nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, reflete as discussões e preocupações dos parlamentares e está sintonizada com as melhores experiências internacionais.
Decreto nº 5.385 de 4 de março de 2005	Institui o Comitê Gestor de Parceria Público-Privada Federal - CGP e dá outras providências
Decreto nº 5.977 de 1º de dezembro de 2006	Regulamenta o art. 3o, caput e § 1o, da Lei no 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que dispõe sobre a aplicação, às parcerias público-privadas, do art. 21 da Lei no 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, e do art. 31 da Lei no 9.074, de 7 de julho de 1995, para apresentação de projetos, estudos, levantamentos ou investigações, a serem utilizados em modelagens de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública federal, e dá outras providências.
Decreto nº 8.428, de 2 de abril de 2015	Dispõe sobre o procedimento de manifestação de interesse a ser observado na apresentação de projetos, levantamentos, investigações ou estudos, por pessoa física ou jurídica de direito privado, a serem utilizados pela administração pública.
Lei nº 13.334, de 2016	Cria o Programa de Parcerias de Investimentos - PPI; altera a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e dá outras providências.

Fonte: Adaptado de Brasil (2023)

Todos os documentos legais estabelecidos legitimaram juridicamente a relação entre o setor público e privado, alterando a forma de administração pública no Brasil no que se refere à eficiência e celeridade. Importa ressaltar que essa ação não

requer a consulta direta da sociedade, como é o caso dos decretos, que não passam por discussões no poder legislativo, ao contrário do que ocorre com as leis de modo geral.

Em relação às questões sociais do país, especialmente no que se refere à Educação de maneira geral, observa-se cada vez mais a predominância do setor privado sobre o público. Isso se manifesta por meio de projetos e programas direcionados à EB, os quais são efetivados por meio das PPPs.

Peroni e Scheiber (2017) abordam essa questão de forma esclarecedora em seu trabalho intitulado "Privatização da e na Educação: Projetos societários em disputa". Os autores destacam que a privatização na área educacional ocorre de várias maneiras, seja por meio da oferta direta de serviços educacionais por instituições privadas, seja por meio da influência na formulação de políticas, onde entidades privadas disputam o conteúdo das políticas públicas educacionais. Ressaltam ainda que tais ações estão alinhadas com as diretrizes de instituições como o BM, a OCDE e o BID.

As práticas dessas instituições privadas acabam interferindo diretamente na formação de professores, no monitoramento dos sistemas educacionais e no suporte de avaliações internacionais, cujas metas a serem alcançadas impactam tanto na gestão quanto no próprio currículo escolar (PERONI, 2017, p. 388). Essa análise revela a complexidade das dinâmicas entre o setor público e o privado na esfera educacional e destaca a importância de compreender os interesses e influências em jogo nesse contexto.

Adrião e Peroni (2008, p.8) destacam que grande parte das políticas educacionais em vigor no Brasil se enquadra em uma "cesta de produtos ou insumos adquiridos no mercado educacional". Isso implica que a privatização da gestão educacional muitas vezes se apresenta de forma sutil, por meio da influência privada na formulação de políticas educacionais de redes ou sistemas públicos de ensino. Igualmente, essa privatização se manifesta por meio da direção de programas de gestão de instituições de ensino, bem como da definição de conteúdo, metodologias, processos pedagógicos e materiais didáticos, que acabam por influenciar a organização escolar pública.

Essa reflexão de Adrião e Peroni (2008) ressaltam a importância de compreender como a presença do setor privado na esfera educacional pode impactar significativamente as práticas e diretrizes da educação pública, o que demanda uma

análise cuidadosa e crítica das interações entre o setor público e privado no campo educacional.

É fundamental ressaltar que o processo de privatização contraria os princípios da gestão democrática e da autonomia dos sistemas de ensino, conforme estabelecido nos documentos jurídicos, o que acaba por prejudicar o trabalho dos professores e descaracterizar a Educação pública.

Para Peroni (2015), no Brasil, há diversas formas do setor público estabelecer parcerias com o setor privado, incluindo a utilização de editais, diferentes mecanismos de terceirização, a aquisição de serviços oferecidos pelo setor privado e a gestão da formação contínua de professores e gestores, entre outras estratégias. Assim, é evidente como as políticas educacionais advindas das PPPS direcionam as ações das escolas públicas, sob a justificativa de que as instituições privadas são mais eficientes na condução das práticas educacionais do que o Estado.

Dessa forma, o processo de formulação da BNCC tornou-se um campo de disputa para a Educação brasileira, uma vez que diferentes atores, sejam individuais ou coletivos, públicos ou privados, enxergam no currículo um espaço de poder relevante, pois é nele que está delineada a orientação que será dada às instituições de ensino e que, conseqüentemente, terá impacto sobre a sociedade.

Diante dessas reflexões, é crucial garantir um olhar crítico e cuidadoso sobre o papel do setor privado na esfera educacional e suas conseqüências para a qualidade e a democratização do ensino público no país.

Na correlação de forças entre os setores público e privado, o Movimento Pela Base Nacional Comum (MPBNC) se mobilizou para orientar o processo de construção da BNCC e, conseqüentemente, interferir em seu conteúdo (PERONI; CAETANO, 2015). Criado em 2013, o MPBNC surgiu com a justificativa da necessidade de discutir e elaborar uma BNC que promovesse a equidade educacional e o alinhamento curricular do sistema brasileiro.

Freitas (2012) relata que esse movimento é um dos exemplos de grupos que têm influenciado o direcionamento das políticas educacionais no Brasil. Suas intervenções são justificadas pela necessidade de resgatar a Educação do estado caótico em que se encontra, comprometendo a competitividade do país no cenário internacional. Nesse contexto, a Educação passa a ser orientada por resultados, e os empresários transpõem para o sistema educacional os ideais de transformações que são implementadas nos âmbitos da produção.

Saviani (1999, p. 15) destaca que essa abordagem é uma "maneira de torná-lo objetivo e operacional", buscando conferir à Educação um caráter de neutralidade, eficiência e produtividade. Assim, compreende-se a influência de diferentes grupos na definição das políticas educacionais, delineando o cenário complexo em que se encontra a Educação no Brasil.

O MPBNC desempenha um papel crucial na elaboração de propostas que influenciam a formulação de políticas educacionais, o que resulta na produção de um conhecimento de caráter instrumental, pautado pela racionalidade e produtividade. Nesse contexto, torna-se imperativo analisar o argumento de que o grupo é sem fins lucrativos, pois, indiretamente, colherá benefícios por meio das reformas educacionais, seja por meio das editoras de livros didáticos, da formação inicial e continuada de professores, das avaliações externas, do assessoramento aos sistemas educacionais ou de outros setores do capital financeiro (COSTOLA; BORGHI, 2018).

Os componentes do MPB se autodenominam como um movimento proveniente da sociedade civil, composto por diversas instituições que afirmam atuar na esfera educacional. O MPBNC (2016) destaca que essas instituições incluem acadêmicos, pesquisadores, professores, gestores municipais, estaduais e federais, assim como especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas. No entanto, de acordo com Andrade, Neves e Piccinini (2017), os articuladores do MPB consistem em organizações que fazem parte do chamado "terceiro setor", juntamente com entidades privadas representando banqueiros e empresários. As autoras ressaltam que uma das entidades mais influentes no cenário educacional, em relação aos empresários, é a Fundação Lemann, que desde 2002 atua no Brasil na produção de políticas, estudos e consultorias, com o objetivo "supostamente" de melhorar a qualidade da Educação.

A preocupação central do MPB com a Educação é a qualidade do ensino. Para o movimento, a base deve ser um conjunto geral de princípios a serem estabelecidos nas escolas, e não uma prescrição específica de um currículo mínimo. Isso justifica o foco na definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica na elaboração da BNCC.

Adrião e Peroni (2009) destacam que a construção de uma base orientada para o desenvolvimento de competências e habilidades reforça o papel da Educação no fortalecimento do capital humano, o que se alinha estreitamente com os interesses

do mercado capitalista. Por outro lado, Costola e Borghi (2018, p. 220) argumentam que a privatização não se limita à venda do setor público, mas também abarca sua apropriação para o uso privado, com a finalidade de implementar os princípios que regem a lógica privada. Nesse sentido, as organizações empresariais acabam determinando os conteúdos a serem implementados nos currículos escolares pelos sistemas de ensino, além de executarem propostas por meio de “formação, avaliação, monitoramento, recompensas e sanções, que garantem o controle sobre a execução de seus produtos” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 339).

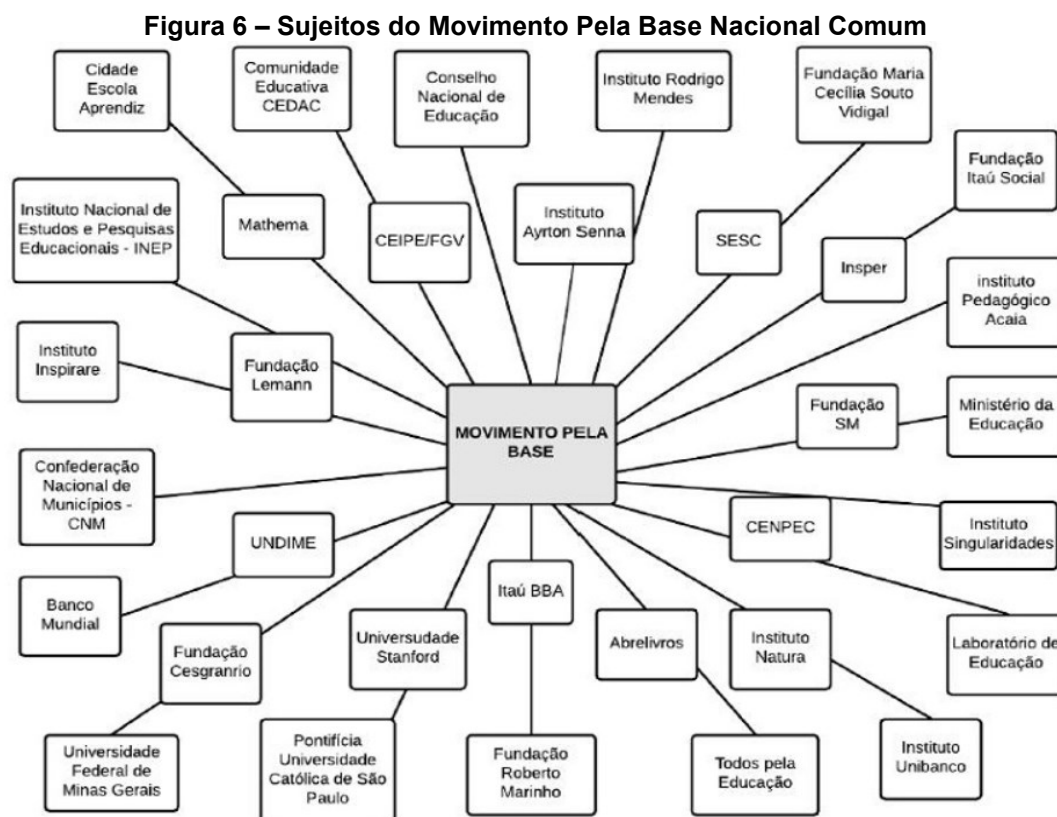
No entanto, o MPB pode ser compreendido como um importante mecanismo privado de hegemonia que serve ao capital organizado em uma ampla e intrincada rede. Peroni e Caetano (2015) destacam que essas redes são construídas por meio de ações individuais ou coletivas, articuladas em níveis nacionais e internacionais, com interesses comuns voltados para influenciar a formulação de políticas educacionais, caracterizando o fenômeno conhecido como mercantilização da Educação.

São várias as formas como o privado tem atuado no setor público. Verificamos o quanto a relação entre o público e o privado é complexa e multifacetada. Entendemos que a mercadificação da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental. Algumas instituições têm fins lucrativos e outras não, ou não claramente, mas é importante destacar que entendemos as redes como sujeitos (individuais e coletivos) em relação, com projeto de classe. (PERONI, 2015, p. 57).

Assim, o MPB engloba uma diversidade de atores, tanto individuais quanto coletivos, provenientes dos setores público e privado, cuja identificação nos permite compreender os rumos tomados na elaboração da BNCC. Andrade, Neves e Piccinini (2017) identificam dois grupos-chave na estrutura do MPB: de um lado, o MEC, com instituições como o CNE, o FNE, o CONSED e a UNDIME; e, por outro lado, o MPBNC, com seus membros e parceiros institucionais, que incluem organizações e fundações da sociedade civil organizada, tendo a Fundação Lemann como uma das principais articuladoras e fundadoras do MPB.

É relevante destacar que no contexto das PPPS, durante o desenvolvimento da BNCC, a Fundação Lemann desempenhou um papel ativo, envolvendo consultores da Austrália e do Chile para palestras e avaliações do trabalho realizado pela equipe de especialistas designados para a elaboração da BNCC (SILVA; ALVES NETO,

2015). A figura 6 apresenta uma visão geral de todas as instituições e PPPs que compõem o MPBNC).



Fonte: Peroni (2015, p. 345).

O MPBNC desempenhou um papel significativo na elaboração da terceira versão da base, especialmente em um contexto de instabilidade não apenas no âmbito do MEC, mas também em termos econômicos, políticos e sociais, marcado pelo afastamento da presidente Dilma Rousseff e a subsequente ascensão de Michel Temer à presidência, o que resultou em pressões para acelerar o processo de desenvolvimento da base.

Tanto na primeira versão, em setembro de 2015, quanto na segunda versão, em maio de 2016, foram realizadas consultas públicas, seguindo princípios democráticos. Como também seminários estaduais, coordenados pela UNDIME e pela CONSED, foram conduzidos. A terceira versão da base, discutida entre junho e setembro de 2017, foi o resultado de cinco audiências públicas realizadas em diferentes regiões do país.

O Quadro 8 a seguir apresenta uma síntese dos agentes públicos e entidades privadas envolvidos no processo de elaboração da BNCC.

Quadro 8 – A elaboração da BNCC em 3 documentos - 2015, 2016 e 2018

Princípios e formas de organização da BNCC	Documento 2015	Documento 2016	Documento (2017) 2018
Agentes, Agências, setores da sociedade civil e do Estado que participaram.	MEC, CNE, CONSED, UNDIME, SEDUCS, SEMEDS, IES, Associações Científicas, Movimentos Todos pela Educação, Movimento pela Base, Fundação Lemann, UFJF(CAED), UFMG (CEALE)	MEC, CNE, CONSED, UNDIME, SEDUCS, SEMEDS, IES, Associações Científicas, Movimentos Todos pela Educação, Movimento pela Base, Fundação Lemann, UFJF, UFMG	MEC, CNE, CONSED, UNDIME, SEDUCS, SEMEDS, IES, Movimentos Todos pela Educação, Movimento pela Base, Fundação Lemann, Fundação Vanzolini-SP
Métodos de elaboração e espaços que decidem.	Elaboração por uma equipe de 115 especialistas, indicados pelas associações de pesquisa e pós-graduação, pela CONSEDe pela UNDIME. Gestores das secretarias de estado e municípios. Debate por meio de uma plataforma na internet desenvolvida pela UFJF. Leitores críticos das IES e das escolas.	Elaboração por uma equipe de 115 especialistas, indicados pelas associações de pesquisa e pós-graduação, pela CONSED e pela UNDIME. Gestores das secretarias de estado e municípios. Com base em sínteses das sugestões online feitas pela UnB e pela PUC-RJ, modificando o documento.	Abandona-seo documento de 2016. Reinicia-sea elaboração - Fundação Vanzolini de SP. Altera-se o Ensino Médio por Medida Provisória. Documentos são debatidos em audiências públicas por regiões. CNE e MEC homologam a BNCC EF em 2017 e EM em 2018. CONSED e Várias fundações empresariais assumem a organização da implantação da BNCC nos estados e municípios (2018 em diante).

Fonte: Silva; Alves Neto (2015, p.270-271).

Considerando o contexto da produção do texto em que a formulação da BNCC ocorreu, é evidente que o processo foi permeado por contradições e disputas de interesses entre os diversos atores sociais envolvidos. O MPBNC desempenhou um papel decisivo para que o documento fosse finalizado e entregue à sociedade, atendendo assim às demandas dos setores empresariais. Para Ferreira e Santos (2020), não foi por acaso que, após a entrega da terceira versão ao CNE em abril de 2017, o MPBNC já começou a preparar o terreno para a implementação da BNCC na prática. O movimento lançou um guia para a implementação da BNCC, mesmo antes de sua homologação, argumentando que não era necessário esperar por essa ação do MEC e que os sistemas de ensino deveriam iniciar imediatamente a adaptação de seus currículos e projetos pedagógicos.

Assim, é necessário refletir sobre a presença das parcerias PPPs no Brasil, o que tem gerado debates acalorados em diferentes esferas da sociedade,

especialmente no setor educacional. Embora essas parcerias possam ser vistas como uma solução potencial para questões de financiamento e gestão, seu impacto tem sido objeto de intensa controvérsia.

Um posicionamento crítico em relação às PPPs no Brasil destaca sua propensão a perpetuar desigualdades e acentuar as disparidades socioeconômicas já existentes. Argumenta-se que, ao permitir que entidades privadas assumam funções essenciais no sistema educacional, o Estado pode estar se eximindo de sua responsabilidade fundamental de garantir o acesso equitativo à Educação de qualidade para todos os cidadãos.

As PPPs, muitas vezes, priorizam a lucratividade em detrimento da qualidade educacional, desencadeando uma tendência à comercialização do ensino. Essa mercantilização pode levar à exclusão de grupos sociais vulneráveis e à submissão dos sistemas educacionais a lógicas de mercado que podem comprometer o propósito fundamental da Educação como um direito humano universal.

Outra preocupação crítica relacionada às PPPs no contexto brasileiro é a possível perda de controle e supervisão estatal sobre as práticas educacionais. A dependência de recursos e orientações de entidades privadas pode comprometer a capacidade do Estado de monitorar efetivamente a qualidade do ensino, bem como de garantir a adesão a padrões e diretrizes educacionais estabelecidos para promover a equidade e a excelência.

Em suma, embora as PPPs possam oferecer recursos adicionais e expertise para o sistema educacional, é essencial adotar um olhar crítico em relação à sua implementação. O equilíbrio entre o interesse público e o lucro privado deve ser cuidadosamente avaliado para garantir que a presença das PPPs não comprometa a equidade, a qualidade e a universalidade da Educação no Brasil.

Nesse contexto, é necessário compreender a estrutura da BNCC e os mecanismos pelos quais ela se manifesta e exerce impacto. O entendimento da estrutura e dos elementos constituintes da BNCC se revela essencial para uma compreensão mais abrangente de suas implicações e efeitos no contexto educacional.

2.3.4 Estrutura da Base Nacional Comum Curricular

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

Em relação à 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, que 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 ela 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 fortaleça 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. 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 base 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 nº 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 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 desta como um dos pilares para o desenvolvimento nacional e para a promoção da cidadania.

Desse modo, o texto se baseia no inciso IV do art. 9º da LDBEN nº 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).

Desse 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 13.415/2017³⁷, 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

37 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.

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).

Nesse sentido, tais "novas" 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.

Diante 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 nº 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 interfederativo, 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. Desse modo, 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.

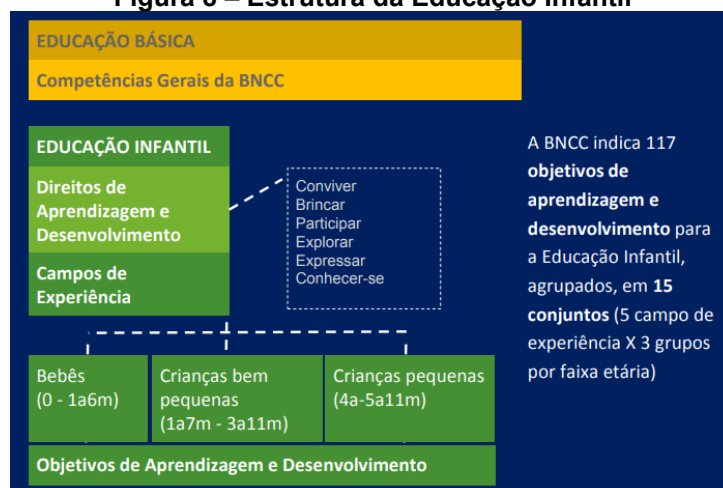
Para compreender de maneira mais detalhada as competências em cada etapa da EB, pode-se visualizar a estrutura geral na figura a seguir, que ilustra as diferentes fases da EB, acompanhadas de suas respectivas competências. Esse mapeamento é essencial para guiar a prática pedagógica e garantir que os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



Fonte: Brasil (2018, p. 26)

A estrutura da EI está dividida em: competências gerais, eixos estruturantes, campos de experiências e objetivos de aprendizagem. A figura a seguir ilustra a estrutura da Educação Infantil, conforme a BNCC.

Figura 8 – Estrutura da Educação Infantil



Fonte: Brasil (2018, p. 26)

Na etapa da EI, as competências gerais permeiam todo o processo educativo, com o objetivo do desenvolvimento integral da formação humana e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Igualmente, são apresentados dois eixos estruturantes, a saber: interações e brincadeiras, garantidos por meio de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Adicionalmente, são estabelecidos cinco campos de experiências nos quais as crianças aprendem a se desenvolver: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamentos e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

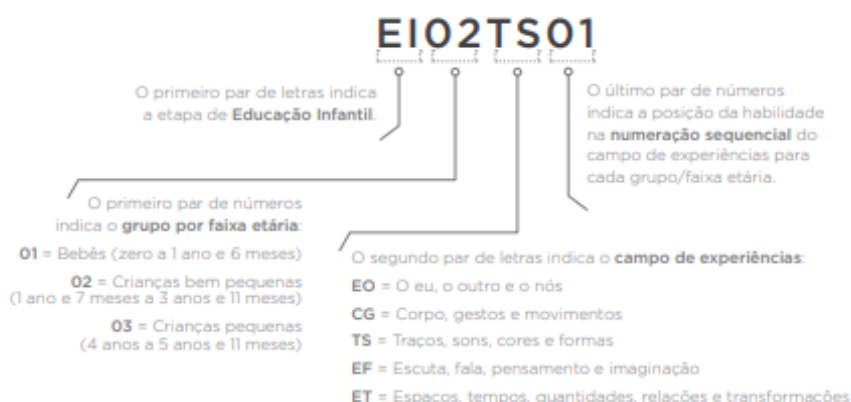
Os objetivos de aprendizagem definidos para cada campo de experiência são organizados em três grupos, que correspondem a diferentes faixas etárias: bebês, de nascimento até 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Assim, na Educação Infantil, os campos de experiência se organizam em três colunas, cada uma correspondente a uma faixa etária específica da criança, conforme exemplificado na figura a seguir.

Em relação aos objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada campo de experiência, estes estão organizados em três grupos divididos por faixa etária: bebês do nascimento até 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses; crianças pequenas 4 anos-5 anos e 11 meses. Assim, na Educação Infantil, os campos de experiência organizam-se em três colunas, separadas pela faixa etária da criança, como exemplifica a figura abaixo.

Figura 9 – Campos de experiência da Educação Infantil
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Como é possível observar no exemplo apresentado, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um **código alfanumérico** cuja composição é explicada a seguir:



Segundo esse critério, o código **EI02TS01** refere-se ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” para as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

Cumprir destacar que a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Fonte: Brasil (2018, p. 26)

Na BNCC estão contidos 93 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, os quais estão divididos entre a faixa etária e os campos de experiências.

Tabela 3 – Número de objetivos de aprendizagem na Educação Infantil que devem ser alcançados ao longo dessa etapa

Faixa etária	Creche	Creche	Pré-escola
	0 a 1 ano e 6 meses	1 ano e 7 meses – 3 anos e 11 meses	4 anos - 5 anos e 11 meses
Campos de experiência			
O eu, o outro e o nós	6	7	7
Traços, sons, cores e formas	3	3	3
Escuta, fala, pensamento e imaginação	9	9	9
Corpo, gestos e movimentos	5	5	5
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	6	8	8
Total geral de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária	29	32	32
Total geral de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a etapa da Educação Infantil		93	

Fonte: Brasil (2018, p. 26)

O documento da BNCC para esta etapa propõe uma reorganização curricular, na qual a criança assume o papel principal em seu processo de aprendizagem. Por meio das experiências oferecidas nos campos de experiência, a criança aprende e se desenvolve, reforçando conceitos de habilidades, atitudes, valores e afetos a serem desenvolvidos dos 0 aos 5 anos, garantindo assim o direito à aprendizagem.

Em relação a transição da EI para o EF, o documento expressa que esse momento exige atenção especial para equilibrar as mudanças, garantindo a integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Isso deve ser feito levando em consideração as singularidades e as diferentes relações que as crianças estabelecem com o conhecimento. O acolhimento, tanto do aluno quanto do professor, deve se transformar em estratégias, constituindo uma base sólida que parte do que a criança já sabe fazer, com perspectiva de continuidade em seu processo educacional (BRASIL, 2017).

Os registros sobre o percurso de aprendizagem da criança, como relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo dessa trajetória, são fundamentais para compreender a história de vida escolar individual dos alunos durante o EF. Durante essa transição, o acolhimento afetivo é necessário, ancorando o conhecimento no que a criança é capaz de fazer, evitando fragmentações ou rupturas que possam interromper o trabalho pedagógico.

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 do mais, 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.

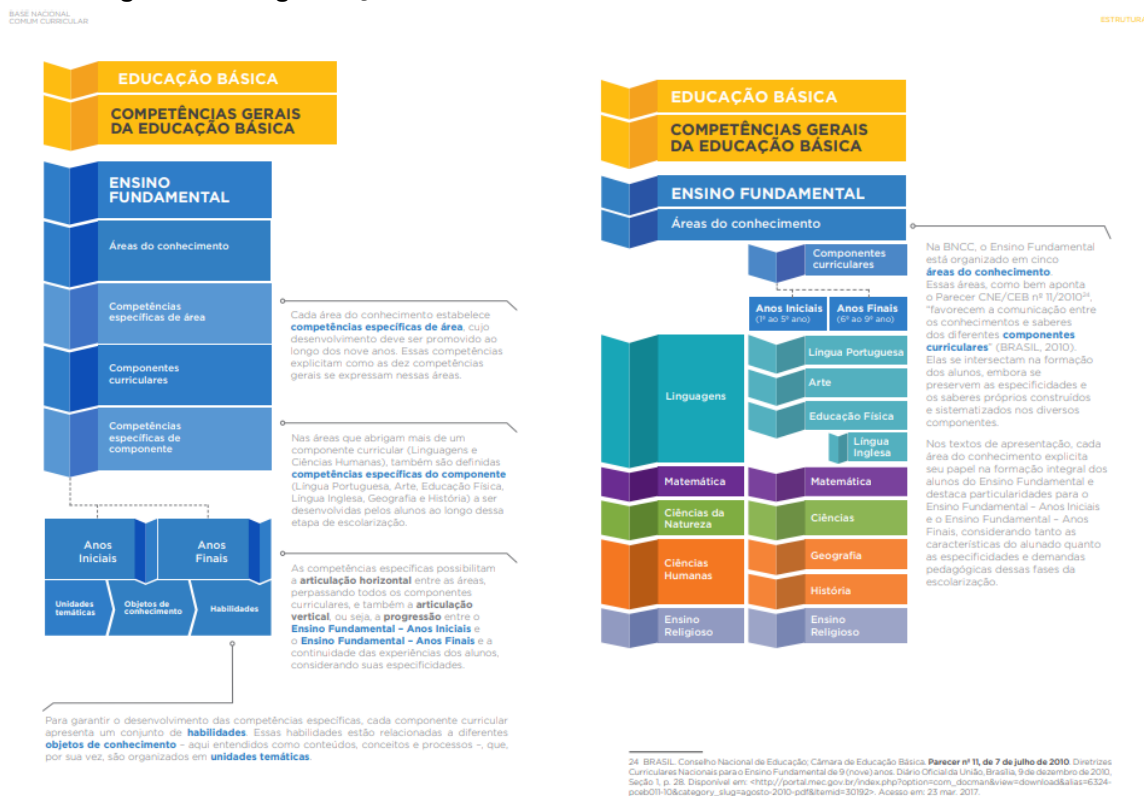
A BNCC destaca os desafios enfrentados por essa faixa etária na 2ª fase do EF, em que os fatores relacionados à violência simbólica são considerados desencadeadores de dificuldades de convívio e aprendizagem, levando muitas vezes à alienação, à agressividade e ao fracasso escolar entre os estudantes. 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 figura 10 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 10 – Organização do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais



Fonte: Brasil (2018, p. 26)

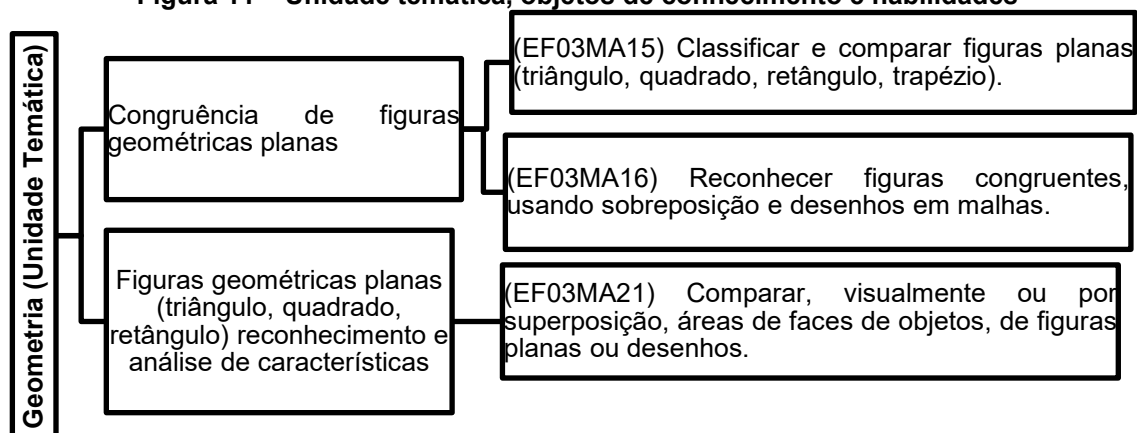
O EF abrange cinco áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada uma dessas áreas apresenta competências específicas que devem ser desenvolvidas ao longo dos 9 anos dessa etapa, conforme estipulado no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, 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 9.

Quadro 9 – 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 dividem em unidades temáticas, que estão organizados de acordo com cada ano/ciclo de aprendizagem. Tomemos, por exemplo, o componente curricular matemática – 3º ano.

Figura 11 – 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. Esses 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.

O documento referente à base do Ensino Médio enfatiza que essa etapa constitui o ponto culminante da EB, uma vez que a Educação é considerada um direito público e subjetivo de todos os cidadãos brasileiros, conforme estipulado pela CF de

1988. No entanto, pesquisas da realidade educacional do país indicam que essa etapa se tornou um obstáculo para garantir a concretização desse direito.

Considerando as rápidas mudanças sociais e dinâmicas contemporâneas, decorrentes do avanço tecnológico, a escola precisa ser reinventada. É amplamente reconhecido que esse progresso tecnológico afeta, especialmente, a população jovem, gerando incertezas em relação ao mundo do trabalho e às relações sociais em geral. Esse cenário apresenta desafios para a formulação de políticas e propostas de organização curricular, especialmente direcionadas ao Ensino Médio.

O público envolvido no EM consiste predominantemente em adolescentes e jovens, representando um grupo diversificado com características individuais. Portanto, compreendê-los em suas singularidades, reconhecendo-os como participantes ativos na sociedade em que estão inseridos é necessário.

No documento da BNCC para o EM, destaca-se questões tecnológicas, impondo a essa etapa uma série de desafios. Para atender às necessidades de uma ampla formação, a escola deve se comprometer com a Educação integral dos estudantes e com a construção de seus projetos de vida. O texto ressalta o artigo 35 da LDBEN nº 9394/96, que redefine as finalidades do EM.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Assim, é fundamental garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no EF ao longo da etapa final da Educação Básica. O EM deve atender às demandas de formação geral, que são essenciais para o pleno exercício da cidadania, construindo aprendizagens alinhadas com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes.

O modelo curricular uniforme do EM foi substituído pela Lei nº 13.415/2017, que modificou a LDBEN nº 9394/96, por um modelo diversificado e flexível que se adapta às exigências do sistema educacional.

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

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:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

VI – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas. (BRASIL, 1996).

A oferta de itinerários formativos³⁸ objetiva o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, tanto para a formação técnica quanto para a formação profissional. O documento destaca a flexibilidade na organização curricular, fundamentada na autonomia dos sistemas de ensino para atender às demandas locais e à diversidade de interesses dos estudantes, incentivando, assim, o protagonismo juvenil.

As competências gerais da EB orientam tanto as aprendizagens essenciais quanto os itinerários formativos. A elaboração dos itinerários formativos é de responsabilidade de cada sistema de ensino, o qual deve considerar as especificidades da comunidade escolar. A figura 12 a seguir ilustra as competências gerais para o EM.

38 De acordo com o Ministério da Educação (MEC), itinerários formativos são entendidos como um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional.

Figura 12 – Competências gerais para o Ensino Médio



Fonte: Brasil (2018)

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do EM são agrupadas por áreas do conhecimento, tais como Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em conformidade com o artigo 35-A³⁹ da LDBEN nº 9394/96. A finalidade dessas áreas é integrar dois ou mais componentes do currículo, fortalecendo a conexão entre as disciplinas.

De acordo com a BNCC, as áreas de conhecimento no Ensino Médio são delineadas por competências específicas que se articulam com as competências das áreas do EF, adaptando-se para atender às necessidades formativas dos estudantes nessa fase. As competências específicas de cada área do EM devem guiar os itinerários formativos correspondentes.

Cada competência é acompanhada por habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo dessa etapa, juntamente com habilidades específicas de Língua Portuguesa e Matemática, componentes obrigatórios durante todo o Ensino Médio, conforme estabelecido pela LDBEN, Art. 35-A §3º. Essas habilidades são

39 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: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

projetadas dentro da carga horária total de 1.800 horas para a etapa, como especificado pelo Art. 35-A, §5º.

A formação geral nos currículos do EM, em sintonia com os itinerários formativos, é fundamental para o desenvolvimento pleno dos estudantes, alinhada com as DCNEM/2018, conforme descrito no parecer CNE/CEB nº 3/2018 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2018.

A progressão das aprendizagens essenciais do EF para o EM é delineada pelas competências específicas e habilidades para o EM, as quais contribuem para o desenvolvimento das Competências Gerais para a EB, integradas às aprendizagens essenciais estabelecidas para o EF. Essas competências visam consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, contribuindo para a realização de seus projetos de vida com base nos princípios da justiça, ética e cidadania.

No âmbito das áreas de conhecimento, é importante ressaltar os enfoques específicos, como a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens na área de Linguagens e suas Tecnologias, o aprimoramento da resolução de problemas complexos na área de Matemática e suas Tecnologias, e a promoção da aprendizagem investigativa e reflexiva em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, entre outros.

Já na área de Matemática e suas Tecnologias, busca-se a ampliação da resolução de problemas mais complexos, que exigem um maior domínio reflexivo e abstrato, integrando-a com outras áreas do conhecimento e aplicando-a à realidade do estudante.

Na área de Ciências Humanas, o foco está no desenvolvimento de competências relacionadas à análise, à comparação e à interpretação de ideias e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. O objetivo é capacitar os estudantes a elaborar hipóteses e construir argumentos para uma atuação crítica e contextualizada no mundo em que vivem. Por conseguinte, a incorporação da Filosofia e da Sociologia de maneira sistemática no Ensino Médio amplia a argumentação, o raciocínio e a capacidade analítica e interpretativa dos alunos, estimulando uma leitura crítica e contextualizada da realidade.

No âmbito das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o enfoque recai sobre a aprendizagem investigativa de processos, práticas e procedimentos científicos e tecnológicos, promovendo o uso da linguagem específica da área. Isso possibilita

ao estudante ampliar sua compreensão sobre a vida, o planeta e o universo, fortalecendo sua capacidade de reflexão, argumentação, proposição de soluções e enfrentamento de desafios pessoais, coletivos, locais e globais.

No que diz respeito aos currículos e seus itinerários, a BNCC, juntamente com as alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017, substituiu um modelo de currículo único por um currículo flexível e diversificado, composto pela BNC e por itinerários formativos. Esses itinerários formativos devem ser estruturados em arranjos curriculares diversos para atender às demandas específicas e contextualizadas das comunidades locais.

Dessa forma, é fundamental reorientar os sistemas de ensino para a reorganização dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições de ensino. Tais currículos devem ser compostos obrigatoriamente pela Formação Geral Básica e pelos seguintes itinerários formativos: Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional.

A Formação Geral Básica no EM deve garantir a incorporação das aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, de acordo com as DCNEB /2018. Ela deve abranger diferentes áreas do conhecimento, incluindo estudos e práticas de Língua Portuguesa, com a garantia de utilização da língua materna para as comunidades indígenas, Matemática, conhecimentos do mundo físico e natural, Arte, Educação Física, História do Brasil e do mundo, História e Cultura Afro-brasileira, Sociologia, Filosofia e Língua Inglesa.

Os itinerários formativos serão de livre escolha dos estudantes e podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento específica, formação técnica ou profissional, ou ainda para promover a mobilização de competências e habilidades provenientes de diferentes áreas do conhecimento, formando itinerários integrados. A oferta de itinerários formativos deve levar em consideração a realidade local da comunidade escolar, bem como os recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis.

Em relação à organização curricular, é imprescindível que ela seja flexível, mantendo, no entanto, o princípio da obrigatoriedade. Isso demanda o rompimento com o paradigma disciplinar, buscando focar aspectos mais abrangentes que abordem a complexidade das relações existentes.

Após apresentar, de maneira geral, a estrutura da BNCC, percebe-se que a sua construção 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.

2.4 Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa

Neste capítulo, buscou-se uma análise dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa-PR. O objetivo é destacar as principais características e propósitos desse conjunto de diretrizes, a fim de compreender a natureza e a essência dos referenciais implementados no contexto educacional local.

Ao examinar esses referenciais, foi possível identificar como os valores e as necessidades educacionais específicas da comunidade do município estão refletidos no currículo proposto. Assim, essa análise permite uma compreensão mais profunda das estratégias de ensino e aprendizagem propostas, bem como das metodologias pedagógicas recomendadas para os educadores locais.

Para uma discussão mais abrangente, é fundamental examinar o documento dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em termos de sua estrutura, organização e concepções pedagógicas. Esse exame pode nos ajudar a compreender como o currículo é projetado para promover o desenvolvimento integral das crianças, levando em consideração suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais.

Outrossim, ao examinar a estrutura e organização do documento, pode-se identificar como as diferentes áreas de conhecimento são integradas e interconectadas, fornecendo uma base para o processo de aprendizagem ao longo dos anos iniciais. Compreender as concepções pedagógicas subjacentes nos Referenciais Curriculares pode nos ajudar a refletir sobre as abordagens de ensino e aprendizagem adotadas, e como elas se alinham com as necessidades e os contextos dos alunos. Essa análise mais ampla pode contribuir para uma compreensão do contexto de produção do texto do referido referencial.

2.4.1 Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa: análise do documento

Os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa foram aprovados pelo Conselho Municipal de Educação

de Ponta Grossa (CME-PG), em 04/12/2019, por meio da Deliberação nº 002/2019⁴⁰. A presente Deliberação aprova não somente os referenciais para o Ensino Fundamental, mas, também, os Referenciais para a Educação Infantil do município.

O documento possui a seguinte estrutura: Fundamentação Legal e Diretrizes Fundamentais; Sistema Municipal de Ensino; Organização da Educação Básica; Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar; Organização dos Tempos e Espaços Escolares; Planejamento; Avaliação; Formação Continuada dos Profissionais da Educação e Organização Curricular.

A apresentação do documento é feita pela Secretária de Educação, que aponta a participação ativa dos profissionais de Educação do município de Ponta Grossa no processo de elaboração dos Referenciais. Ela ressalta que esses profissionais são os que possuem um conhecimento aprofundado dos anseios e das reais necessidades da comunidade em que as instituições escolares estão inseridas. Também, justifica que os Referenciais foram elaborados de forma a abranger as demandas sociais, culturais e políticas da comunidade escolar, visando à construção de uma escola pública inclusiva e de qualidade, com o objetivo de enfrentar as questões relativas à justiça social e superar as desigualdades.

Destaca, ainda, que a participação ativa da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (SME), bem como dos gestores e professores da rede municipal, no processo de elaboração dos referenciais curriculares é necessária para garantir que as diretrizes previstas no documento estejam alinhadas com as necessidades específicas locais. Esse envolvimento colaborativo não apenas promove um senso de pertencimento e responsabilidade entre os educadores, mas também garante que as propostas pedagógicas sejam adaptadas de maneira significativa e relevante para atender às demandas específicas da comunidade escolar.

Diante disso, torna-se necessária uma revisão das propostas pedagógicas pelas equipes gestoras (EG) nos estabelecimentos de ensino, destacando a importância de uma abordagem proativa e responsiva na implementação de mudanças educacionais, refletindo um compromisso sério com a melhoria contínua

40 Esta Deliberação homologa os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Ponta Grossa, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular e no Referencial Curricular do Paraná, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

da qualidade do ensino. A necessidade de adequação das propostas pedagógicas para incorporar os referenciais curriculares reflete o reconhecimento da importância de alinhar os objetivos educacionais globais com as metas e realidades locais, garantindo assim que os alunos recebam uma educação relevante e contextualizada.

Ao relacionar as singularidades locais com os referenciais curriculares, os gestores e os educadores têm a oportunidade de personalizar e enriquecer os programas de estudo, levando em consideração fatores como o contexto cultural, as necessidades socioeconômicas e as características específicas da comunidade. Essa abordagem personalizada e adaptativa promove a construção de um currículo mais inclusivo e diversificado, capaz de atender às demandas e aspirações dos alunos, preparando-os de maneira eficaz para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo.

No início do documento, os marcos legais que fundamentam os referenciais curriculares oferecem um contexto sólido para as práticas educacionais, garantindo que os referenciais propostos estejam alinhados com as normas e disposições nacionais, promovendo assim a integridade e a validade das práticas pedagógicas. A CF de 1988, as DCNS, a LDBEN nº 9394/96, o PNE, Lei nº 13.005/2017, e a BNCC desempenham papéis essenciais ao fornecer um arcabouço jurídico robusto para a construção de um currículo consistente e abrangente.

A discussão sobre a relação intrínseca entre a Educação e a vida do indivíduo, na introdução do documento, destaca a importância de uma abordagem reflexiva e crítica na concepção da escola e das práticas educacionais. Isso porque reconhece que as percepções e práticas moldadas pela cultura escolar podem variar entre o conservadorismo e a inovação. Ressalta-se, assim, a importância de uma reflexão contínua sobre o papel e o propósito da escola na formação dos indivíduos. Nesse sentido, a ênfase na reavaliação da escola como um espaço de formação e reflexão, destaca a necessidade de um engajamento ativo e participativo de todos os envolvidos no processo educacional para promover uma cultura de aprendizagem dinâmica e enriquecedora.

O reconhecimento do contexto histórico e das peculiaridades que afetam o trabalho pedagógico e a prática docente ressalta a importância de considerar o ambiente em constante mudança no qual a Educação está inserida. O entendimento do trabalho pedagógico, como delineado nos referenciais, destaca sua implementação prática nas escolas, nas salas de aula e em consonância com o PPP. Dentro desse

contexto, é essencial considerar três dimensões fundamentais do trabalho pedagógico: a Educação como uma prática transformadora, o trabalho como uma produção de conhecimento e o conhecimento como um agente libertador para os seres humanos, capaz de promover a transformação da realidade.

A compreensão da Educação como uma prática transformadora sugere que o ambiente educacional deve ser um espaço onde ideias e conceitos são pensados e problematizados, buscando instigar mudanças positivas na sociedade. Dessa forma, o reconhecimento do trabalho como produção de conhecimento destaca o papel ativo do professor na construção e transmissão do conhecimento, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para a compreensão crítica do mundo ao seu redor. Por fim, a visão do conhecimento como um agente libertador ressalta a importância de capacitar os indivíduos com as habilidades e conhecimentos necessários para se engajarem ativamente na sociedade e promoverem mudanças positivas em suas vidas e comunidades.

O reconhecimento das três dimensões do trabalho pedagógico destaca a necessidade de uma abordagem diferenciada na elaboração dos Referenciais Curriculares Municipais, tomando como base as diretrizes da BNCC. Assim, o texto do documento introdutório ressalta que o currículo adota as proposições definidas na BNCC, especialmente no que diz respeito aos conteúdos curriculares, estratégias para o desenvolvimento do trabalho docente e processos de avaliação, colocando ênfase nas realidades e nos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes.

A incorporação da BNCC nos Referenciais visa garantir uma abordagem mais consistente e alinhada com as demandas educacionais contemporâneas, levando em consideração não apenas as necessidades dos estudantes, mas também as expectativas de uma sociedade em constante transformação. Dessa forma, os Referenciais são concebidos com o propósito de fornecer as diretrizes que possibilitem uma Educação de qualidade, que esteja sintonizada com a exigência do mundo atual e preparada para enfrentar os desafios do futuro.

O documento introdutório da BNCC oferece diretrizes sobre como integrar, de maneira interdisciplinar, os diferentes componentes curriculares. Essa abordagem funcionou como uma fonte de inspiração para o município na organização curricular, na qual as áreas de conhecimento são estruturadas em blocos, permitindo uma administração eficaz do ensino e da aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, o objetivo das aprendizagens é capacitar os alunos a aplicar os conhecimentos

adquiridos para enfrentar desafios e agir de maneira eficaz em situações específicas. Essa habilidade de lidar com os desafios, empregando conhecimentos específicos, é comumente referida como competência.

Na conclusão da introdução, destaca-se que os Referenciais Curriculares Municipais serão um guia para as escolas na organização, desenvolvimento, consolidação e avaliação das práticas pedagógicas. Essas práticas, aprovadas ao desenvolvimento de competências gerais, é que serão apresentadas nos pareceres avaliativos.

A aprendizagem, conforme expressa no documento, é um direito do aluno e está intrinsecamente ligada aos princípios éticos, estéticos e políticos, devendo ser promovida de maneira equitativa tanto em escolas de período parcial quanto em escolas de período integral. O objetivo é garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade, independentemente do contexto em que estejam inseridos. Ademais, ressalta-se a importância de uma abordagem holística e inclusiva, que promove o desenvolvimento integral dos alunos, levando em consideração não apenas aspectos acadêmicos, mas também valores e habilidades essenciais para uma participação ativa na sociedade.

Em consonância com a BNCC, os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental (1ª etapa) da Rede Municipal de Ensino do município de Ponta Grossa estão baseados em uma série de documentos legais. Dentre esses documentos, destacam-se a CF de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990; a LDBEN nº 9394/96; as DCNEB expressas no Parecer nº 07/2010, de 07 de abril de 2010; o PNE - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; o Plano Estadual de Educação (PEE) - Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015; o PME - Lei nº 12.213, de 23 de junho de 2015; a BNCC de 2018; e o Sistema Municipal de Ensino (SME), conforme previsto na Lei nº 13.135, de 30 de abril de 2018. Esses documentos representam a base legal e normativa que direciona a elaboração dos referidos referenciais curriculares, garantindo a conformidade com as diretrizes e políticas educacionais aplicáveis em nível federal, estadual e municipal.

Em relação às diretrizes fundamentais, destaca-se que a concretização dos Referenciais Fundamentais para a Educação da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa depende do esforço e do comprometimento conjunto de todos os envolvidos no processo educativo. O objetivo é garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos, evitando a exclusão das crianças e criando condições propícias para

a apropriação e produção do conhecimento científico acumulado ao longo da história. Essa abordagem reflete um compromisso com a equidade e a qualidade na Educação, promovendo oportunidades iguais de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas origens e condições socioeconômicas.

O documento apresenta uma discussão detalhada sobre o Sistema Municipal de Ensino de Ponta Grossa (SMEPG), que foi criado em 2003 e regulamentado pela Lei nº 13.135/2018⁴¹. Esse sistema é composto por diversos órgãos que desempenham papéis cruciais no desenvolvimento e na implementação de políticas educacionais no município. Entre os principais órgãos inclui-se o Conselho Municipal de Educação (CME), responsável por direcionar, normatizar, consultar, propor, mobilizar e fiscalizar a política educacional municipal. Dessa forma, destaca-se a SME, que exerce funções semelhantes e é fundamental na coordenação e supervisão das atividades educacionais em toda a rede municipal.

O sistema abrange uma variedade de instituições educacionais, como Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Centros Municipais de Educação Infantil, o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), Salas de Recursos Multifuncionais/AEE, Polo de Apoio Presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) Professora Carolina Maria de Paula Xavier Gomes, Núcleo Tecnológico de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Paulo Freire, Centro Municipal Professora Helena Kolody para Educação de Jovens e Adultos (CEHELENA) e o Núcleo Municipal de Tecnologia Educacional Professor Antônio Armando Cardoso Aguiar. Cada um desses elementos contribui para a construção de uma rede educacional abrangente e inclusiva em Ponta Grossa.

No que diz respeito à organização da Educação Básica, os Referenciais seguem as diretrizes previstas na LDBEN nº 9394/96. Conseqüentemente, a EI abrange crianças de 0 a 5 anos e é subdividida em dois segmentos: creche, para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade. Vale ressaltar que a matrícula na pré-escola é obrigatória a partir dos 4 anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula⁴². Esse alinhamento com a legislação nacional assegura uma base sólida para a estruturação dos Referenciais Curriculares no âmbito local.

41 Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de Ponta Grossa, e dá outras providências.
42 Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

O EF, por sua vez, abrange a faixa etária de crianças e adolescentes dos 6 aos 14 anos, com a duração total de 9 anos. Ele é subdividido em duas etapas: EF - Anos Iniciais, que atende crianças de 6 a 10 anos, e EF - Anos Finais, direcionado a alunos com idades entre 11 e 14 anos. De acordo com a Lei nº 11.274/2006⁴³, a matrícula é obrigatória a partir dos 6 anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Assim, o EM é destinado a alunos na faixa etária de 15 a 17 anos, completando a etapa final da EB. Essa estruturação, consistente em conformidade com as disposições legais, fornece uma base sólida para o desenvolvimento de diretrizes curriculares abrangentes e eficazes.

A LDBEN nº 9394/96 define os princípios e os objetivos curriculares gerais para o EF no que se refere à duração: anos, dias letivos e carga horária mínima; BNC e uma parte diversificada. O documento ainda destaca o artigo 24⁴⁴ da referida Lei, quanto à carga horária mínima, que é de oitocentas horas, tanto para o EF quanto para o EM, e o mínimo de dias letivos que corresponde a duzentos dias letivos, excluindo exames finais, se houverem.

A interpretação do conceito da BNCC com as DCNS é apresentada no documento. Nesse contexto, o SME-PG organizou os componentes curriculares, da seguinte maneira: Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimento do Mundo Físico, Natural e Social, com foco especial no Brasil, incluindo o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, além de Arte, Educação Física e Ensino Religioso. Esses componentes serão desenvolvidos como áreas de conhecimento, disciplinas e eixos temáticos, visando cultivar habilidades indispensáveis para o exercício pleno da cidadania.

A parte diversificada do currículo complementar a BNC, abordando temas como regionalidade, cultura, economia e as especificidades da comunidade escolar. O SME-PG emitirá diretrizes sobre como incorporar essas atividades no EF e EM, conforme previsto pela legislação. Isso garantirá uma Educação mais abrangente, que

43 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.

44 Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

levará em consideração as particularidades da região e da comunidade escolar (BRASIL, 2013).

Os princípios norteadores dos referenciais discutem sobre: a concepção de escola e de infância, a concepção de Educação, a cultura e o currículo, a concepção sobre Educação inclusiva e a concepção de gestão democrática projetada no município de Ponta Grossa.

O SMEPG ressalta a importância de compreender as particularidades da infância ao conceber o ambiente escolar. O texto aponta a necessidade de considerar os termos “criança” e “infância” como interligados, apesar de possuírem significados distintos. A compreensão da infância está intrinsecamente ligada às estruturas sociais, uma vez que diferentes estratos sociais atribuem funções diversas à criança.

Os conceitos dos autores Heywood (2004) e Sarmiento (2009) apontam a distinção entre os termos "infância" e "criança", ressaltando que o conceito de infância é mais abrangente e está intimamente ligado ao contexto histórico e cultural. Conseqüentemente, não há uma definição única de infância, mas sim múltiplas infâncias que são moldadas pelas narrativas históricas e indivíduos de cada comunidade e época.

O documento expõe que a diversidade na infância resulta da presença de crianças oriundas de variados contextos socioeconômicos, raças e etnias, que vivem com uma série de figuras parentais, incluindo pais, avós, tios e amigos, e que habitam ambientes distintos, como residências, ruas e abrigos, tanto em localidades diversas quanto em países diferentes. Essas crianças têm histórias de vida diversas, com algumas diversões de momentos de brincadeira e outras envolvidas em atividades laborais.

Diante dessa compreensão dos conceitos de infância e criança, os professores podem reconhecer as singularidades dos alunos e entender que essas particularidades estão relacionadas às condições materiais da vida, às situações sociais e econômicas que influenciam o mundo subjetivo da criança. Esses fatores desempenham um papel importante nos processos de relacionamento na escola.

O documento está alinhado com as diretrizes da BNCC, enfatizando a valorização das atividades lúdicas para integrar as experiências vivenciadas pelas crianças na etapa da EI, que visa proporcionar uma sistematização progressiva das experiências das crianças, permitindo a construção de conhecimentos avançados ao integrar suas vivências individuais com as experiências coletivas dos alunos.

No documento dos Referenciais, a Educação é conceituada como a ação de “alguém sobre alguém”, o que implica a comunicação, a transmissão e a aquisição de conhecimentos, competências, hábitos e valores que moldam o conteúdo da Educação.

Em relação à concepção de “conteúdo”, ele se expressa na Educação por meio da cultura, que nos constitui como sujeitos históricos, uma vez que a cultura é algo imperfeito, ambíguo, lacunar e vulnerável em sua transmissão e perpetuação. A Educação desempenha uma função de conservação e transmissão cultural que pressupõe a seleção de uma cultura e, portanto, uma reconfiguração dos conteúdos a serem transmitidos às novas gerações.

Assim, a Educação consiste em introduzir os membros da nova geração no interior de um mundo que lhes é desconhecido. Contudo, é necessário considerar que essa ordem humana da cultura se constitui como o conteúdo da Educação, uma vez que a cultura é mutável, sofrendo reinterpretações de grupos e indivíduos que dela fazem parte, e está constantemente em processo de mudança.

Sob essa ótica, o currículo é conceituado como uma construção cultural, algo concreto que possui uma função unificadora entre a cultura e os conteúdos selecionados para a organização do processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, utiliza-se o conceito de Stenhouse (1987), quando o autor exemplifica a definição de um projeto curricular como uma nova maneira de entender o conhecimento e uma nova maneira de ensiná-lo. Assim, compreende-se que o conhecimento expresso pelas diferentes áreas do saber é uma seleção cultural e que a prática implica a estruturação de sua implementação.

O conceito de Educação Inclusiva, presente nos Referenciais, está relacionado às competências das escolas no atendimento a todas as crianças, sem exceção; desse modo, a escola necessita acolher a todos da mesma forma, independente de quaisquer condições socioeconômicas, culturais e cognitivas dos alunos.

Para isso, é necessário estabelecer uma política educacional que seja estruturada nos sistemas de ensino, alterando a organização escolar de modo a superar os modelos de integração entre escolas e classes especiais.

Dessa forma, ao construir uma proposta pedagógica que valorize as diferenças, a escola cumprirá sua função social ao possibilitar que as crianças especiais sejam escolarizadas nas classes comuns do ensino regular, atendendo os

alunos em suas especificidades. Além disso, é primordial garantir o acesso e a permanência na escola, mobilizando os serviços educacionais necessários para garantir que a aprendizagem ocorra.

A escola inclusiva deve ser um ambiente onde todos possam se desenvolver e aprender dentro de suas singularidades, com um acompanhamento adequado e a implementação de estratégias planejadas para garantir a participação de todos os alunos nesse processo.

A SME destaca que o princípio da escola inclusiva também permeia a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que a Educação constitui uma dimensão fundamental da cidadania. Seu objetivo é facilitar a integração desses jovens e adultos em espaços políticos e sociais, bem como a sua reinserção no mercado de trabalho.

Com esse propósito, é decisivo estruturar as situações de ensino e aprendizagem de maneira a priorizar práticas que incentivem o pensamento crítico, a pesquisa, a relação, a comparação e a síntese, utilizando metodologias de projeto e temas geradores como elementos norteadores fundamentais do processo de ensino-aprendizagem para esses indivíduos. O ambiente escolar deve ser reconhecido como um espaço de interação, de tomada de decisões e de construção de cidadania, permitindo que os alunos se tornem participantes ativos da sociedade em que estão inseridos.

A EJA Fase I é direcionada para jovens e adultos a partir dos 15 anos de idade, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade correta, em função de diversos fatores, incluindo a exclusão educacional e as desigualdades sociais e educacionais. Dessa forma, cabe ao sistema educacional proporcionar a recuperação de sua dignidade como cidadãos.

A proposta da EJA deve ser fundamentada nos seguintes princípios: a Educação como direito de todos; o reconhecimento de que a aprendizagem se estende ao longo da vida, não se limitando à escolaridade; a consideração das individualidades no trabalho pedagógico; e a utilização da avaliação como uma ferramenta orientadora para o ponto de partida do processo pedagógico.

O desafio do docente que atua na modalidade da EJA é desenvolver processos de formação humana, considerando o contexto social do aluno, a fim de reverter o quadro de exclusão, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso dos jovens, adultos e idosos que retornam à escolarização.

A concepção de Gestão Democrática, contida no documento, está em conformidade com os princípios expressos na CF de 1988, na LDBEN nº 9394/96, no ECA de 1990 e nas DCNEB, que normatizam a gestão democrática das unidades escolares. O documento ressalta a importância das ações democráticas, que devem ser aprendidas como um exercício de cidadania.

As instituições de ensino do município, em relação aos princípios democráticos de sua gestão, seguem o previsto na LDBEN nº 9394/96, especificamente o inciso VIII do artigo 3º, que determina que os sistemas de ensino “público da Educação deve definir suas normas de gestão democrática de acordo com suas particularidades, garantindo o envolvimento dos profissionais da Educação na elaboração do projeto político-pedagógico da unidade escolar e a participação da comunidade escolar e local no conselho escolar”.

No município, se reitera que os princípios estabelecidos na LDBEN nº 9394/96 estão sendo adotados para garantir sua efetividade, como, por exemplo, promover a participação e compartilhar o poder entre os professores, pais e funcionários. Por conseguinte, no PNE - Meta 19 (BRASIL, 2014), onde é relatado que a gestão democrática da Educação se dará por meio do fortalecimento dos conselhos estaduais e municipais de Educação, como uma ferramenta de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional.

A participação dos Conselhos Escolares está regulamentada pela Lei Municipal nº 11.797, de 26 de maio de 2014, e complementada pela Lei nº 12.815, de 30 de maio de 2017⁴⁵. Além de que a gestão democrática fortalece-se nas instituições de ensino por meio da Associação de Pais e Mestres nas escolas e da Associação de Pais e Funcionários nos CMEIS. Esses são exemplos de órgãos colegiados compostos por pais, funcionários e professores, que atuam como agentes fiscais de recursos financeiros recebidos pelas unidades educacionais. Em relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), os Referenciais sinalizam que ele é um dos instrumentos fundamentais para revitalizar a escola, transformando-a em um espaço democrático e independente que busca garantir a qualidade social. A autonomia, nesse contexto, envolve a liberdade de tomar decisões e está fundamentada no artigo 3º da LDBEN nº 9394/96, que estabelece que a gestão democrática; conforme definido na CF de

45 Dispõe sobre a implantação e organização dos Conselhos Escolares das Unidades de Ensino Fundamental e de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

1988, deve garantir que as unidades de ensino da EB conquistem progressivamente níveis de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, respeitando a legislação vigente.

Nesse sentido, o ponto de partida para a autonomia de cada escola é a elaboração do PPP, um documento que deve ser construído em conjunto com a comunidade escolar para definir a visão de educação ideal e a estrutura pedagógica das interações escolares. Durante o processo de desenvolvimento do PPP, a comunidade escolar precisa se familiarizar com a legislação vigente e compreender o funcionamento da instituição escolar para a construção deste.

O PPP deve incluir as prioridades educacionais específicas para a escola, bem como diretrizes para a organização do espaço físico da instituição e a estruturação escolar para cada ano e etapa de ensino.

Igualmente, o documento salienta a importância do Regimento Escolar, que deve ser pensado e aprovado pela comunidade escolar, sendo um instrumento de execução que promove a transparência e a responsabilidade. As normas, tanto no Regimento Escolar quanto no PPP, serão fundamentais para orientar o trabalho pedagógico e a vida da instituição escolar.

A SME terá a responsabilidade de orientar as unidades escolares sobre os procedimentos a serem adotados na elaboração tanto do Regimento Escolar quanto do PPP. É essencial lembrar que o PPP deve ser constantemente revisado, planejado e ajustado sempre que houver necessidade, com a participação de toda a comunidade escolar.

Ao redefinir os Referenciais Curriculares Municipais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, alinhando-os aos pressupostos da BNCC, é crucial discutir as ações pedagógicas, traçando um caminho a ser percorrido e estabelecendo limites que garantam uma referência comum ao processo educativo da unidade escolar (BRASIL, 2001).

Os Referenciais Curriculares Municipais, ao proporem uma Educação comprometida com a cidadania, definem fundamentos políticos, epistemológicos e metodológicos que orientam e direcionam o trabalho docente. Conceitos relevantes, como infância, escola, educação, cultura e currículo são envolvidos dentro de uma visão inclusiva e democrática, vinculada aos direitos humanos.

No que diz respeito à organização dos tempos e espaços escolares, os referenciais enfatizam que a qualidade da Educação está intrinsecamente relacionada

ao direito a uma Educação democrática e inclusiva, às estruturas escolares adequadas e às condições básicas de trabalho oferecidas aos profissionais das escolas. Além disso, reconhecer que se está, sempre, em constante processo de aprendizagem, o que implica que somos seres em constante processo de construção e é somente por meio da convivência com o outro que nos tornamos verdadeiramente humanos, e é nesse processo de convivência que nos educamos. É crucial compreender que a Educação se torna um direito fundamental na medida em que nos aprimoramos como seres humanos.

Assim, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007) registra que a Educação em Direitos Humanos deve ser focada em um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, relacionando-o com o conhecimento histórico acumulado construído sobre os direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local, a afirmação de valores, as atitudes e práticas sociais que expressam a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade, formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político.

O desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados e o fortalecimento das práticas individuais e sociais, que geram ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos (BRASIL, 2006).

Uma escola inclusiva deve reconhecer as diversas necessidades de seus alunos e atendê-las, adaptando-se aos diferentes estilos de aprendizagem, garantindo o respeito à diversidade por meio de um programa de estudos adequado, uma organização escolar coerente e uma utilização criteriosa de recursos, bem como uma integração harmoniosa com as comunidades.

Certamente, a organização escolar em ciclos de aprendizagem é crucial para promover uma Educação inclusiva e garantir que os alunos tenham tempo suficiente para assimilar os conhecimentos, evitando a repetição de ano. No entanto, para que todos os alunos possam alcançar o sucesso acadêmico, é fundamental respeitar as diferenças individuais e garantir que todos tenham acesso aos conteúdos escolares de maneira significativa e adequada. Isso vai além de apenas proporcionar acesso e evitar a reprovação, é necessário garantir que todas as necessidades educacionais sejam plenamente atendidas durante o processo de aprendizagem.

Assim, a SME propõe a organização escolar por meio de dois ciclos de aprendizagem, os quais são chamados de Ciclos de Aprendizagem, respaldados pelo artigo 23 da LDBEN nº 9394/96, que dispõe sobre a estruturação das escolas. A Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa se organiza da seguinte maneira com base nessas orientações legais:

Quadro 10 – Organização escolar do Ensino Fundamental Anos Iniciais

1º Ciclo	1º ano
Ciclo de Alfabetização	2º ano
	3º ano
2º Ciclo	4º ano
	5º ano

Fonte: Ponta Grossa (2020, p. 27).

Em consonância com a BNCC, que estabelece que, na primeira fase do Ensino Fundamental, os dois primeiros anos de escolarização devem ter o foco na alfabetização, a abordagem pedagógica é orientada para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de forma integrada ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, bem como ao engajamento em práticas diversificadas de letramento. A proposta da SME do município de Ponta Grossa se alinha a esses princípios, reconhecendo a importância do desenvolvimento dessas competências para o pleno desenvolvimento dos alunos.

A partir dessa diretriz, a SME compreende que os alunos da Rede Municipal devem adquirir competências de alfabetização até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, reservando o terceiro ano para a consolidação dessas habilidades. A progressão do conhecimento ocorrerá por meio da consolidação de aprendizagens prévias, que serão ampliadas por meio de práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças. Dessa forma, pretende-se promover a autonomia intelectual, a compreensão das normas e o interesse pela vida social, capacitando os alunos a lidar com sistemas mais amplos, que envolvem as relações entre os sujeitos, a natureza, a história, a cultura, as tecnologias e o ambiente, conforme estabelecido na BNCC de 2018.

A estrutura das escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa está disposta da seguinte forma:

- ✓ 1º Ciclo: Constituído por um *continuum* de três anos, que tem por eixo norteador para o desenvolvimento escolar o trabalho com as habilidades

básicas da leitura e da escrita e o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Esse ciclo compreende as classes do 1º, 2º e 3º ano;

- ✓ 2º Ciclo: Constituído por um *continuum* de dois anos, o qual compreende as classes de 4º e 5º ano.
- ✓ Apoio pedagógico: O atendimento pedagógico deve favorecer e estimular o desenvolvimento das estruturas intelectuais necessárias para o acesso do aluno ao currículo escolar.

Em relação aos tempos de desenvolvimento do currículo, as escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa se organizam em relação ao desenvolvimento do currículo, abrangendo tanto as escolas de jornada em tempo integral quanto as escolas de jornada em tempo parcial. Ambas as modalidades buscam atender às dez competências gerais estabelecidas pela BNCC.

As escolas de tempo parcial estão organizadas de acordo com o estipulado no artigo 24 da LDBEN nº 9394/96, com uma carga horária anual de, no mínimo, 200 dias letivos de trabalho pedagógico efetivo. As aulas são distribuídas no período matutino, das 7h45min às 11h45min, e no período vespertino, das 13h15min às 16h45min. O currículo das escolas de jornada parcial é organizado seguindo as orientações das DCNEB e da BNCC em relação às áreas de conhecimento e aos componentes curriculares. Em relação aos componentes curriculares, a distribuição da carga horária é igualmente adotada nas escolas da rede municipal de ensino que possuem jornada parcial.

Quadro 11 – Organização das escolas em tempo parcial em relação à carga horária semanal

Componente Curricular	Carga Horária
Língua Portuguesa	5h30min
Matemática	4h
Ciências Humanas	2h
Ciências da Natureza	1h30min
Educação Física	1h30min
Arte	1h30min
Formação Humana/Ensino Religioso	1h30min
Total	17h30min

Fonte: Ponta Grossa (2020, p. 30).

De acordo com os Referenciais Curriculares, a carga horária dos componentes curriculares deve ser distribuída em dois blocos diários, com um bloco

de 2 horas e outro de 1 hora e 30 minutos. Os 30 minutos restantes são destinados à distribuição da merenda e aos momentos de recreio, que devem ser orientados e acompanhados pelo professor.

No que se refere à implementação da parte diversificada do currículo, a recomendação é que cada escola a organize, com projetos próprios adaptados de acordo com as particularidades da instituição. Ademais, quaisquer outros projetos de enriquecimento curricular, desenvolvidos em parceria com a SME e/ou outras instituições parceiras, devem ser alinhados com os componentes curriculares pertinentes.

Em relação às atividades de contraturno, os alunos das escolas em tempo parcial têm a possibilidade de participar em diversas atividades, conforme a organização específica de cada unidade escolar. Essas atividades podem incluir apoio pedagógico, treinamentos esportivos, grupos de coral, prática de judô, aulas de dança, entre outras opções.

Atendendo à meta 6 do PNE (2014-2024), estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que prevê o oferecimento de Educação em tempo integral em, pelo menos, 50% das escolas públicas, atendendo, no mínimo, 25% dos alunos da Educação Básica até o término do plano, a SME deu início, desde 2014, a um processo gradual de ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas. Essa ação exigiu a elaboração de um PPP de educação integral específico para as escolas de tempo integral.

O documento destaca que o mero aumento do tempo escolar da criança não garantirá automaticamente processos bem-sucedidos de aprendizagem, nem será suficiente para promover o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais do sujeito. A ampliação da jornada escolar deve estar associada a uma maior qualificação desse tempo, quando práticas educacionais intencionais e direcionadas podem ser efetivadas.

No município de Ponta Grossa, a ampliação da jornada escolar das crianças nas escolas é respaldada por uma política que visa não apenas ao aumento do tempo de permanência, mas também à definição de uma carga horária que contempla o trabalho com os componentes curriculares, bem como atividades complementares que abordem temas como arte, tecnologias, esporte, ludicidade, sustentabilidade, linguagens e outras áreas capazes de contribuir para a formação multidimensional do sujeito.

A universalização do acesso ao Ensino Fundamental não é suficiente para garantir o sucesso escolar, uma vez que somente o acesso não assegura a participação efetiva na sociedade. Para atingir esse objetivo, é crucial promover ações e práticas educativas escolares que possibilitem a implementação eficaz da Educação Integral.

Nesse sentido, a política educacional do município de Ponta Grossa visa não apenas aumentar o tempo de permanência da criança na escola, mas também garantir que suas necessidades educacionais sejam atendidas por meio de projetos de enriquecimento curricular, do reforço de metodologias oferecidas e da ênfase no conteúdo do currículo comum.

Em relação à organização estrutural e pedagógica, a proposta pedagógica para a escola de tempo integral na rede municipal de ensino de Ponta Grossa destaca a importância do fortalecimento da unidade escolar. Para atingir esse objetivo, são necessários novos materiais, a reorganização dos espaços internos e externos da escola, além da contratação de profissionais treinados em diferentes áreas de conhecimento e projetos específicos a serem desenvolvidos

O documento estabelece que as escolas de tempo integral devem oferecer seis horas de trabalho pedagógico efetivo com os alunos, abrangendo diversas áreas do conhecimento, a fim de contemplar todos os componentes curriculares obrigatórios expressos na BNCC. De acordo com a proposta, os componentes curriculares serão distribuídos da seguinte maneira, conforme demonstrado no Quadro 12 a seguir:

Quadro 12 – Organização das escolas em tempo integral em relação a carga horária semanal

Componente Curricular	Carga Horária
Língua Portuguesa	7h30min
Matemática	7h30min
Ciências Humanas	4h30min
Ciências da Natureza	1h30min
Educação Física	3h30min
Arte	1h30min
Formação Humana/Ensino Religioso	1h30min
Total	27h

Fonte: Ponta Grossa (2020, p. 34).

A carga horária semanal total será de 27 horas, distribuídas diariamente em quatro blocos de 1 hora e 30 minutos cada, totalizando 6 horas de trabalho pedagógico efetivo por dia, de segunda-feira a quinta-feira. Na sexta-feira, os alunos terão dois

blocos pela manhã, totalizando 3 horas. O período vespertino das sextas-feiras será reservado para o planejamento coletivo dos professores, formação continuada ou organização do espaço escolar.

De acordo com os referenciais, a organização dos horários diários nas escolas determina o seguinte:

Período Matutino: três horas de trabalho com os componentes curriculares, divididos em dois blocos de 1 hora e 30 minutos cada; 30 minutos para merenda e diversão, 30 minutos para o almoço e 1 hora para o desenvolvimento de projetos exclusivos que atendem às particularidades da comunidade escolar;

Período Vespertino: 3 horas de trabalho pedagógico efetivo com os componentes curriculares, divididos em dois blocos de 1 hora e 30 minutos, com 30 minutos para distribuição da merenda e atividade.

Diante do exposto, as escolas devem organizar seus horários atendendo às suas particularidades e assim implantar, como parte diversificada do currículo, projetos que venham ao encontro das particularidades de cada instituição de ensino. Outros projetos realizados em parceria com a SME deverão ser desenvolvidos de acordo com os componentes curriculares obrigatórios.

Os projetos de enriquecimento curricular, como: teatro, arte, judô, dentre outros, poderão ser realizados diariamente, obedecendo os tempos previstos para isso, quanto na sexta feira no período vespertino.

Nos Referenciais, o planejamento é descrito como uma atividade intrínseca à vida humana, uma vez que é o planejamento que estrutura e orienta as ações dos indivíduos. No âmbito educacional, essa proposta se mantém, uma vez que a prática pedagógica deve ser permeada por um processo reflexivo, visando estabelecer metas claras e alcançar os objetivos propostos. Nesse contexto, surge uma crítica ao espontaneísmo, que gradualmente se divulga no ambiente escolar.

Assim o planejamento irá favorecer a ação pedagógica e o desempenho do trabalho do docente, evitando a improvisação, pois a essência de um planejamento é a reflexão, o repensar sobre a prática educativa individual e coletiva. É por meio do planejamento que o professor realiza uma análise sobre a sua ação e a ressignifica.

O planejamento é uma tomada de decisão, e a sua intencionalidade é que promove uma ação transformadora. Assim, o município de Ponta Grossa define uma política de Educação voltada para um ensino de qualidade por excelência e de aprendizagem significativa, tendo por princípio a equidade.

Desse modo, é essencial que os professores compreendam o processo de planejamento como algo contínuo e como uma ferramenta fundamental na estruturação das atividades docentes, na reflexão e na avaliação de suas práticas pedagógicas.

No documento, são enumerados alguns elementos essenciais para um planejamento eficaz em sala de aula: os objetos de conhecimento (conteúdos), os objetivos de aprendizagem da aula, o desenvolvimento da aula com estratégias específicas, incluindo a metodologia, o tempo e a organização do ambiente, os recursos didáticos, a atividade avaliativa e a reflexão pós-aula. Posteriormente, o referencial oferece orientações previstas sobre como abordar cada um desses elementos do planejamento, com uma explicação minuciosa sobre cada tópico que deve ser incluído: I) Objeto de conhecimento; II) Objetivos de aprendizagem; III) Desenvolvimento da aula/estratégia, que abrange as ações do professor e as ações do aluno; IV) Organização do ambiente; V) Recursos; VI) Tempo; VII) Atividade avaliativa; VIII) Reflexões.

Quanto à avaliação, o documento inicia com uma reflexão sobre o panorama educacional no Brasil, destacando que o tema da avaliação provoca diversos debates e discussões entre todos os envolvidos no processo educativo, incluindo pesquisadores e estudiosos da área. Historicamente, a avaliação esteve associada à noção de aprovação e reprovação no contexto escolar, negligenciando todo o processo de ensino e considerando apenas a aprendizagem adquirida pelo aluno. Nesse sentido, a avaliação era predominantemente classificatória, autoritária, excludente e antidemocrática.

Tendo em vista uma ação pedagógica que esteja alicerçada nos princípios democráticos e equânimes, precisa-se pensar em uma avaliação justa e que contribua para o desenvolvimento integral dos alunos, pautando-se em competências, habilidades e atitudes e que favoreçam a aprendizagem de forma eficiente, não excludente e classificatória.

A avaliação, nesse sentido, deve compreender o diagnóstico e a capacidade dos alunos em colocar em prática os objetos de conhecimento (conteúdos) para que se tenha um ponto de partida e um ponto de chegada para a sua aprendizagem, um processo de reflexão onde o professor poderá propor ações pedagógicas que permitam um avanço significativo na aprendizagem dos alunos, garantindo que os direitos de aprendizagem sejam adquiridos.

A organização escolar da rede municipal de ensino de Ponta Grossa está pautada nos ciclos de aprendizagem, onde há um *continuum* de aprendizagens que supera o caráter excludente da reprovação, estando intrínseco o princípio da progressão continuada, garantindo a passagem dos alunos sem a retenção nos anos que compõem cada ciclo. O direito à aprovação deve estar intimamente ligado ao direito de aprendizagem. Ainda é citada a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as DCNEB, em sua Seção I, art. 47, sobre o processo de avaliação.

Assim a SME pautará o processo avaliativo com caráter diagnóstico e formativo, fazendo com que haja a reflexão sobre a ação e antes dela. O processo avaliativo deve ser o ponto de partida da ação pedagógica para que sejam tomadas decisões sobre a aprendizagem dos alunos. Desse modo, o professor precisa fornecer aos alunos instrumentos que favoreçam ao aluno demonstrar em diferentes situações as habilidades adquiridas na compreensão do conhecimento.

Com o foco em uma avaliação contínua, processual e formativa, é essencial utilizar uma variedade de instrumentos para sua verificação, os quais são ajustados ao longo do processo, evidenciando ao professor a necessidade de novas abordagens em relação à sua prática. É fundamental lembrar que o processo de avaliação ocorre de maneira sistemática e contínua durante as interações do professor com os alunos, não se limitando a um único momento específico.

Dessa forma, uma instituição de ensino deve considerar que o processo avaliativo é um parceiro fundamental no processo de ensino-aprendizagem, capaz de promover a reflexão. A avaliação não deve ser apenas uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, concentrando-se na aprendizagem do aluno, mas sim em todos os processos envolvidos na dinâmica de ensinar e aprender. O processo de avaliação da aprendizagem deve ser um instrumento que garanta a eficácia do direito da criança à aprendizagem com sucesso.

No que diz respeito à estruturação dos processos formativos, a adoção dos ciclos de aprendizagem pela SME garante a continuidade dos estudos dentro de cada ciclo. Nesse modelo organizacional, a reprovação não é aceita, e a aprovação automática é ultrapassada pela possibilidade de retenção apenas no final de cada ciclo. Para os alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem, é essencial oferecer suporte pedagógico, tanto dentro da sala de aula como em momentos de atendimento individualizado.

A avaliação realizada pelo professor deve basear-se nos objetivos que foram claramente definidos no planejamento, bem como nos objetos de conhecimento (conteúdos) das diferentes áreas de conhecimento abordadas no currículo. Dessa forma, os referenciais salientam a importância dos objetivos de aprendizagem a serem envolvidos em cada ano ao longo dos ciclos. Esses objetivos são detalhados nos pareceres avaliativos, que por sua vez estão embasados nos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

No início do ano letivo, a avaliação diagnóstica é apontada no documento como um procedimento essencial para revelar o nível de aprendizagem dos alunos e da turma como um todo. Deve ser considerado como ponto de partida para a intervenção pedagógica do professor e, conseqüentemente, para a elaboração do planejamento, cujas ações devem ser cuidadosamente refletidas em conjunto com a equipe gestora (EG) das unidades escolares, com o objetivo de promover a aprendizagem para todos.

Ainda, o documento menciona que a SME envia para as escolas indicadores mínimos de aprendizagem de cada ano. Esses indicadores desempenham um papel fundamental no diagnóstico inicial prolongado pelo professor e são utilizados para a elaboração de instrumentos avaliativos pela escola.

Os resultados das avaliações realizadas pela escola devem ser registrados em uma planilha de dados, permitindo uma análise reflexiva entre professores e a EG para ajustar o planejamento e as atividades de formação em serviço. Esses dados são enviados à SME para os assessores pedagógicos (APS), por meio de planilhas, a fim de compor o relatório de diagnóstico da rede municipal de ensino. Tais orientações direcionam as medidas de ações da SME, no que diz respeito à formação, ao suporte pedagógico e às intervenções necessárias para promover a progressão da aprendizagem de todos os alunos.

Após a elaboração desse relatório, são realizadas devolutivas dos resultados, comprovadas em conjunto com os professores, APS e a EG, por meio de planos de ações que garantem a aprendizagem dos alunos.

Após a conclusão da avaliação diagnóstica inicial e o estabelecimento de metas a serem alcançadas, a avaliação ocorrerá de maneira contínua e processual. Cita-se o Art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, que estipula como uma das funções do professor a responsabilidade pela

aprendizagem de seus alunos e a organização de estratégias de recuperação do aprendizado de maneira contínua.

Dessa forma, são incluídos diversos instrumentos que o professor pode utilizar para analisar o nível de aprendizagem dos alunos ao longo do processo em cada disciplina, tais como: provas escritas e orais - pelo menos uma por trimestre; provas práticas (Educação Física e Arte) com registro do professor; ficha de registro e acompanhamento individual em Educação Física; portfólios individuais (incluindo produção de textos, resolução de problemas, simulados, relatórios de visitas/passeios, registros de experiências científicas, produções artísticas, entre outros); atividades avaliativas do planejamento diário do professor; registro da fluência de leitura dos alunos; e painel de soluções.

Outros instrumentos também podem fazer parte do processo avaliativo: observação diária dos alunos; discussão de temas previamente estudados; relatório de aulas práticas, visitas e passeios; registro escrito de desenhos das etapas de experiência científica; confecção de cartazes, materiais, manuais, pinturas de telas entre outros, organização de álbuns, diários, folders, jornais; registros visuais e audiovisuais de atividades dos alunos e autoavaliação.

A cada trimestre o professor deverá registrar nos pareceres de aprendizagem o nível que o aluno encontra-se, tendo por referência as seguintes siglas:

1. **Nível (1) - Não Dominado (C):** os alunos têm um domínio insuficiente dos objetos de conhecimento ou conteúdo do ano em que estão. Isso indica um desempenho abaixo do esperado e a necessidade de apoio adicional.
2. **Nível (2) - Em Processo de Aprendizagem (B):** os alunos têm um domínio mínimo dos objetos de conhecimento ou conteúdo do ano em que estão. Isso sugere que estão progredindo na aprendizagem, mas ainda não alcançaram o domínio completo.
3. **Nível (3) - Objetivo Dominado (A):** os alunos têm um domínio pleno dos objetos de conhecimento ou conteúdo do ano em que estão. Isso indica que atingiram o nível de proficiência esperado.

4. **Nível (4) - Aprendizagem Além das Expectativas (A+):** os alunos apresentam um domínio superior aos conhecimentos exigidos para o ano em que estão. Isso demonstra um desempenho excepcional e um domínio muito acima das expectativas.

Essa escala de avaliação fornece uma maneira clara de comunicar o desempenho dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem e pode ser útil para identificar áreas de necessidade de apoio adicional, bem como reconhecer e desafiar os alunos que estão indo além do esperado em sua aprendizagem.

No que diz respeito às avaliações padronizadas em larga escala, os instrumentos serão preparados pela SME e enviados às escolas, onde serão aplicados nos 2º, 3º, 4º e 5º anos. Haverá a formação de um Comitê de Avaliação da Escola (CAE), encarregado da correção das provas e do envio dos dados para a SME ou para a Agência de Avaliação (AP).

As avaliações objetivas serão realizadas duas vezes ao ano, executadas pelas professoras com o sistema de troca entre as turmas, e posteriormente corrigidas pelo CAE. As unidades escolares terão um prazo determinado pela SME para o envio desses dados, seguido por uma devolutiva por parte da SME ou da AP, a fim de promover uma reflexão sobre os resultados pela comunidade escolar. As produções de texto também ocorrerão duas vezes por ano, seguindo as diretrizes estabelecidas para as provas objetivas.

O registro das avaliações ocorre por meio do Parecer Avaliativo de Aprendizagem, um documento regulamentado pela SME, cujo propósito é documentar o progresso de aprendizagem do aluno. Esse documento será preenchido pelo professor regente trimestralmente. Durante o primeiro ciclo, o Parecer Avaliativo de Aprendizagem acompanhará o aluno do 1º ao 3º ano, e deve ser arquivado na pasta individual de cada aluno. O mesmo procedimento se aplica ao segundo ciclo. Ao final do segundo ciclo, ou caso haja transferência do aluno para outra unidade escolar, a escola fornecerá o Parecer de Transferência, um documento expedido com base no Parecer Avaliativo de Aprendizagem do aluno.

Dentro das diretrizes estabelecidas pela SME é exigido que o parecer de avaliação seja concluído antes da realização do Conselho de Classe, que ocorre a cada trimestre. Este parecer deve ser revisado, verificado e assinado pela EG e pelos

professores. Além disso, os pais devem ser convocados trimestralmente para acompanharem o progresso acadêmico de seus filhos.

Para cumprir esse propósito, a SME enviará para as escolas o formulário de pré-conselho, uma semana antes da data agendada para o Conselho de Classe. O formulário do pré-conselho deve ser preenchido, e a reunião do Conselho ocorrerá nos meses de maio, julho, outubro e dezembro, em datas designadas pela SME. Na reunião do Conselho de Classe, devem estar presentes a EG e os professores que lecionam para as turmas. Todos os pontos discutidos devem ser registrados em ata específica e em um livro próprio.

O formulário do Conselho de Classe será utilizado para analisar os seguintes pontos: disciplina e desempenho dos alunos, considerando as observações registradas no conselho anterior, avaliação do desempenho dos professores, avaliação do desempenho da EG e a autoavaliação da própria EG.

O Conselho de Avaliação tem como propósito deliberar sobre a promoção ou retenção com base na frequência ou aprendizagem (aplicável no 3º e 5º ano) e será realizado no término do ano letivo, em datas a serem designadas pela SME.

A estrutura do Conselho de Avaliação seguirá os critérios abaixo:

- Ao término do 1º ciclo, o Conselho será composto pelo professor responsável pelo 3º ano e pelo professor designado para o 4º ano, juntamente com o diretor e o coordenador pedagógico da escola.
- Ao fim do 2º ciclo, o Conselho será composto pelo professor do 5º ano e pelo professor designado para o próximo ano no 5º ano, em conjunto com o diretor e o coordenador da instituição.

O processo de promoção dos alunos de um ciclo para o próximo deve ser registrado em uma ficha específica, denominada Parecer Avaliativo. Quanto à frequência, esta deve seguir as diretrizes da legislação vigente da LDBEN nº 9394/96, em seu artigo 24, inciso VI, que estabelece a responsabilidade da escola pelo controle da frequência, conforme estipulado no Regimento Escolar e em conformidade com as normas do respectivo sistema. É exigida uma frequência mínima de 75% do total de horas letivas para a aprovação.

No entanto, é importante ressaltar que, se um aluno exceder o limite de faltas estabelecido pela legislação, a aprovação pode ser considerada pelo Conselho de Avaliação, desde que o aluno tenha alcançado os objetivos mínimos estabelecidos para o ciclo ou ano em questão. É válido mencionar o artigo 24 da LDBEN nº 9394/96, no inciso V, alínea "a", que define a avaliação como um processo contínuo e formativo, onde os aspectos qualitativos devem ter prioridade sobre os aspectos quantitativos.

Assim, a EG deve manter registros de todas as medidas adotadas durante o período escolar em relação aos alunos com faltas excessivas, como o registro de todos os contatos estabelecidos com a família e as providências tomadas, encaminhamentos para apoio pedagógico e a elaboração de relatórios encaminhados ao Conselho Tutelar.

Em relação à formação continuada para os professores, o documento faz menção mais uma vez à LDBEN nº 9394/96, que estabelece os princípios da Educação e enfatiza a valorização do profissional da educação escolar. Isso traz à tona a discussão sobre a importância da formação em serviço para esses profissionais da Educação, abordando temas não apenas relacionados ao saber escolarizado, mas também que estimulem a reflexão sobre o saber cotidiano derivado da prática, uma vez que é na prática que o professor se torna um sujeito.

Dessa maneira, a formação do profissional será aprimorada ao longo do processo de ensino-aprendizagem, e o trabalho pedagógico deve priorizar uma abordagem crítica, inovadora e emancipatória, demandando desse profissional a capacidade de reflexão e a aplicação dos conhecimentos acadêmicos para enfrentar os desafios da realidade.

A Política de Formação Continuada da SME é fundamentada em uma abordagem dialética, na qual os temas abordados e desenvolvidos emergem das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem e no trabalho pedagógico, bem como das dificuldades identificadas durante o monitoramento das instituições de ensino pelas agências de avaliação (AP).

De acordo com as diretrizes estabelecidas para a formação dos profissionais da rede, os momentos formativos compreenderão: a análise dos resultados obtidos por meio do acompanhamento pedagógico e de avaliações externas; a orientação em rede; formação na escola; a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC); a formação continuada híbrida; a formação continuada presencial; o relato de práticas pedagógicas; conectando boas práticas; compartilhando práticas e saberes da gestão

escolar; assessoramento pedagógico; grupos de estudo; formação em parcerias; projeto diálogos; formação para professores iniciantes; Congresso Municipal de Educação.

Quadro 13 – Política de Formação Continuada do município de Ponta Grossa

Processos formativos	Execução
Análise dos resultados verificados por meio do acompanhamento pedagógico e das avaliações externas	A demanda de formação da equipe de gestão escolar e professores será oriunda desta análise, que também definirá o objeto de formação (necessidades curriculares e metodológicas).
Orientação em rede	Serão momentos destinados às orientações relacionadas ao (s) objeto (s) de formação nas pautas formativas das reuniões com as equipes de gestão escolar, sempre que houver necessidade de reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem.
Formação na escola	No cotidiano escolar a equipe de gestão será responsável pela formação em serviço dos professores, nos momentos de planejamento, estudo e feedback (durante a hora atividade e na hora de trabalho pedagógico coletivo - HTPC). Isso significa discutir planejamento, estudar e estimular a reflexão sobre a prática docente, a partir das evidências observadas por meio da observação de aula e da avaliação da aprendizagem dos alunos.
Hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)	Momento de formação em serviço das equipes de gestão escolar e professores, realizado nas unidades escolares de acordo com o calendário escolar. O objetivo é criar um espaço de discussão e formação, para o fortalecimento da prática pedagógica docente. As reuniões serão organizadas pela equipe de gestão escolar em parceria com os (as) assessores (as) pedagógicos (a) da Secretaria Municipal de Educação e farão parte de uma formação organizada em rede que se efetivará na escola, coletivamente, por meio de estudos e socialização de práticas pedagógicas
Formação continuada híbrida	Orientação formativa realizada em encontros presenciais e via plataforma por meio aulas online para professores, abrangendo os conhecimentos específicos das áreas de ensino (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Ensino Religioso) que ocorrerão conforme cronograma específico. A mediação desta formação deverá ser realizada pelo coordenador pedagógico, que acompanhará esse processo na escola garantindo a efetivação do mesmo com registro de carga horária para fins de certificação.
Formação continuada presencial	Encontros presenciais para professores nas diversas áreas de conhecimento, Educação Especial, EJA e/ou outros temas, conforme a necessidade da Rede Municipal de Ensino.
Relato de práticas pedagógicas	Realizado no mês de setembro durante o Congresso de Educação, abrangendo as práticas realizadas nas escolas municipais, conforme inscrição
Conectando boas práticas	Tem por objetivo divulgar práticas exitosas de professores, coordenadoras (es) e diretoras (es) escolares. O projeto acontece tanto em cada unidade escolar, podendo também haver a conexão entre escolas para o compartilhamento das práticas. A culminância do projeto se dará no “Seminário Conectando Boas Práticas”, que será realizado no mês de novembro.
Compartilhando práticas e saberes da gestão escolar	Ocorre semestralmente em quatro unidades educativas (in loco) que se destacarem no trabalho de gestão administrativa, pedagógica, de recursos humanos e na articulação do trabalho com a comunidade escolar.

Processos formativos	Execução
Assessoramento pedagógico	O (a) assessor (a) pedagógico realizará com a equipe gestora de cada unidade escolar momentos de análise, discussão e proposição de soluções que possam atender às necessidades educacionais da instituição. Este trabalho se fundamenta por meio de leituras que abordarão as concepções teóricas e metodológicas presentes nos Referenciais da Rede Municipal.
Grupos de estudo	Momentos de leitura e discussão de concepções teóricas e metodológicas que envolvam o trabalho pedagógico.
Formação em Parcerias	Para o desenvolvimento de projetos em parceria com o terceiro setor são ofertadas formações com grupos específicos a fim de subsidiar o trabalho docente.
Projeto diálogo	Desenvolvido pelo Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), a formação acontece mensalmente, por região de abrangência, em relação a localização das unidades educativas, visando oportunizar um diálogo franco entre os pais e/ou responsáveis pelos alunos com direitos especiais e os profissionais da Educação, onde esses alunos estão matriculados (equipe gestora, auxiliares de inclusão, professores regentes e da SRM). Tem por objetivo promover a interação entre a comunidade escolar e familiares, entendendo que a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular requer dos sistemas de ensino novas atitudes frente aos desafios encontrados para atender estas crianças.
Formação para professores iniciantes	São encontros formativos coordenados pela SME para aprimorar o conhecimento desses docentes acerca das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e encaminhamentos teórico-metodológicos que embasam o trabalho nessa Rede de Ensino.
Congresso Municipal de Educação	Realizado de 07 a 15 de setembro, o evento oferece diversas palestras e oficinas para todos os professores das diversas áreas de ensino e equipes gestoras para o aprimoramento profissional.

Fonte: Ponta Grossa (2020, p. 51-53).

Em relação ao papel da coordenação, no que compete à formação continuada dos professores, a SME compreende que as práticas pedagógicas exitosas são alcançadas pelo mérito e reconhecimento dos profissionais que desempenham seus papéis, seja em sala de aula ou na gestão da escola.

Sob essa abordagem, entende-se que é responsabilidade dos APS da SME promover a capacitação contínua dos coordenadores pedagógicos. Isso permite que os coordenadores adquiram conhecimentos teóricos e práticos para orientar os professores de cada unidade educacional, utilizando estratégias de desenvolvimento e autoaperfeiçoamento. Do mesmo modo, os APS devem criar e sustentar condições institucionais que ajudem as escolas a se estabelecerem como ambientes de crescimento profissional e de implementação de boas práticas pedagógicas.

Dessa forma, de acordo com Gouveia (2009), é estabelecida uma rede interconectada, evitando o sentimento de isolamento frequentemente experimentado pelos educadores quando não estão inseridos em uma estrutura de apoio.

Dentro do ambiente escolar, uma das estratégias orientadas pela SME para ser adotada pelas equipes gestoras nos processos de formação dos professores é a prática de observação de aulas.

A prática de observação de aula é uma estratégia fundamental na formação continuada em serviço, permitindo que a equipe gestora reflita, em conjunto com os professores, sobre a prática docente e busque novas abordagens para aprimorar o ensino. Essa prática contribui para que as equipes gestoras das instituições de ensino da SME estabeleçam formalmente a observação de aulas, permitindo experiências concretas de ações específicas de ensino e aprendizagem, levando em consideração os indicadores específicos de cada contexto escolar.

A observação de aula, como estratégia formativa, deve estar orientada para o acompanhamento pedagógico e a capacitação dos professores, focando nas interações entre professores, alunos e os conteúdos abordados. Ela tem como objetivo identificar tanto fragilidades específicas, como baixo desempenho dos alunos ou dificuldades dos docentes, quanto processos pedagógicos que demandem revisão.

A equipe gestora desempenha um papel crucial nesse processo, sendo essencial que ela esteja diretamente envolvida nos processos de ensino e aprendizagem. Os dados coletados durante as observações servem como base para análise, avaliação e feedback, proporcionando insights sobre como as práticas pedagógicas contribuem para o progresso dos alunos.

Logo após a fundamentação teórica, os referenciais delineiam a estrutura curricular relacionada às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Humana/Ensino Religioso do Ensino Fundamental, acompanhadas das competências gerais estabelecidas pela BNCC. Como anexo são apresentados os pareceres avaliativos do 1º e 2º ciclo e a ficha de pré-conselho de classe.

Certamente, ao analisar o documento dos Referenciais Curriculares, é possível perceber uma série de diretrizes e orientações que podem impactar significativamente o sistema educacional. O presente referencial reflete as aspirações e as metas educacionais do município, além de destacar os objetivos de

aprendizagem, os valores a serem promovidos e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua formação.

Além do mais, se pode perceber claramente a concepção de Educação adotada pela SME, pois enfatiza-se aspectos como: a formação integral dos alunos, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a promoção da diversidade e da inclusão, bem como a valorização de práticas pedagógicas inovadoras e participativas.

Observa-se que o documento dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao destacar a aprendizagem como um direito do aluno e promover a equidade educacional reflete uma abordagem que contrasta com algumas das ideias centrais do Neoliberalismo.

Enquanto o Neoliberalismo, muitas vezes, prioriza a competição e a privatização na Educação, os Referenciais Curriculares enfatizam a importância da equidade e do acesso igualitário a oportunidades educacionais de qualidade. Essa abordagem está alinhada com a noção de que a Educação deve ser um direito garantido a todos os alunos, independentemente de seu contexto socioeconômico ou localização geográfica.

Ao promover uma abordagem integrada e inclusiva da aprendizagem, os Referenciais Curriculares reconhecem a importância do desenvolvimento integral dos alunos, levando em consideração não apenas seu progresso acadêmico, mas também seu desenvolvimento ético, estético e político.

O documento ressalta, também, a importância da conformidade dos Referenciais Curriculares com a BNCC para garantir a qualidade e a equidade no sistema educacional. Ao seguir as diretrizes estabelecidas pela BNCC, as instituições educacionais buscam promover uma Educação de qualidade que seja relevante para todos os alunos, independentemente de sua localização ou contexto socioeconômico.

Ao alinhar os Referenciais Curriculares com a BNCC, as instituições asseguram que os estudantes tenham a oportunidade de adquirir as competências e habilidades essenciais em todas as etapas da Educação Básica.

A preocupação com a equidade e a qualidade educacional é destacada como uma das principais motivações por trás da incorporação dos princípios da BNCC nos referenciais curriculares locais. Ao fazer isso, os educadores buscam garantir que todos os alunos tenham acesso a uma Educação que os prepare de maneira abrangente para o futuro, independentemente de suas circunstâncias individuais.

No entanto, há no documento algumas visões puramente economicistas da Educação, defendida por algumas correntes do Neoliberalismo, que tendem a priorizar apenas as habilidades diretamente relacionadas à produtividade econômica. Essas correntes tendem a priorizar, predominantemente, o desenvolvimento de habilidades que podem impulsionar diretamente a produtividade econômica, em detrimento de outras dimensões fundamentais do desenvolvimento humano.

Na perspectiva neoliberal, a Educação é frequentemente considerada como um meio de desenvolver habilidades que são valorizadas pelo mercado de trabalho. Conforme discutido por Friedman (1984), essa visão enfatiza a importância de habilidades relacionadas à produtividade e à adaptabilidade dos indivíduos no contexto econômico atual.

A crítica ressalta a necessidade de uma visão ampla da Educação, que reconheça a importância não apenas do desenvolvimento de habilidades econômicas, mas também do desenvolvimento cognitivo, social, emocional e ético dos indivíduos. Tal perspectiva busca promover uma Educação que não só prepara os alunos para o mercado de trabalho, mas também os capacita a se tornarem cidadãos informados, críticos e responsáveis.

No que diz respeito às questões relacionadas ao processo de avaliação descrito nos Referenciais, fica evidente que elas estão em conformidade com as políticas neoliberais. Isso ocorre porque a avaliação educacional sob essas políticas frequentemente se destaca pela ênfase em métricas e resultados mensuráveis. As políticas neoliberais tendem a promover uma abordagem de mercado para a Educação, buscando avaliar o desempenho dos alunos e das instituições educacionais com base em indicadores padronizados de desempenho e eficiência. Isso pode levar a um foco excessivo em testes padronizados e rankings, negligenciando a diversidade de habilidades, conhecimentos e contextos individuais dos alunos (LUCKESI, 2000).

Desse modo, essa abordagem pode incentivar uma cultura de competição entre as escolas e os estudantes, o que pode resultar em uma pressão adicional sobre os educadores e os alunos para atingirem metas específicas de desempenho, o que pode reforçar as desigualdades educacionais, uma vez que as instituições com recursos limitados podem ter dificuldade em atingir os padrões impostos pelas avaliações padronizadas, e assim não respeitar o princípio da equidade.

Autores como Michael Apple (2011) e Henry Giroux (1997) discutem as implicações negativas das políticas neoliberais na Educação, argumentando que a ênfase exagerada na avaliação quantitativa pode restringir o pensamento crítico e limitar a criatividade e a inovação no ambiente escolar. Os autores levantam a preocupação sobre como essa abordagem pode reduzir a Educação a uma mera preparação para o mercado de trabalho, negligenciando o desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas e cidadania ativa.

Portanto, a avaliação educacional sob políticas neoliberais pode ter implicações significativas no sistema educacional, influenciando a forma como os alunos aprendem e como os educadores ensinam, bem como afetando a equidade e a qualidade da Educação em diferentes contextos socioeconômicos.

Quanto à política de formação de professores, presente no Referencial, é possível verificar a presença das políticas neoliberais quando ela aponta que os processos formativos ocorrerão por meio da “análise dos resultados verificados por meio do acompanhamento pedagógico e avaliação externas” (Ponta Grossa, 2020, p. 51).

Dentro do contexto da política neoliberal, essa citação tem implicações significativas na maneira como os professores são treinados e preparados para a prática educacional. Sob políticas neoliberais, a ênfase na mensuração de resultados e no desempenho dos alunos muitas vezes se reflete na formação dos professores, direcionando os currículos de formação para atender às demandas específicas das avaliações padronizadas.

Isso pode levar a uma abordagem excessiva no treinamento de habilidades de ensino direcionadas para os testes, em detrimento de abordagens mais holísticas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos. A pressão para alcançar resultados específicos nessas avaliações externas pode restringir a capacidade dos professores de promover uma Educação mais abrangente, que leve em consideração as necessidades individuais dos alunos e promova o pensamento crítico.

A análise de Saviani (2017) e as reflexões de Evangelista e Shiroma (2015) revelam como as políticas neoliberais podem impactar negativamente a formação de professores e o sistema educacional. Ao reduzirem a Educação a uma mera preparação para o mercado de trabalho, essas políticas tendem a negligenciar questões cruciais, como a justiça social e o desenvolvimento da cidadania crítica.

Além do mais, a formação de professores, focada principalmente nos resultados das avaliações externas, pode negligenciar questões cruciais, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a promoção da diversidade e a adaptação às necessidades específicas de diferentes contextos educacionais.

Portanto, é importante considerar como a formação de professores pode equilibrar a preparação para as demandas das avaliações externas com a promoção de uma Educação mais ampla e significativa, que atenda ao desenvolvimento integral dos alunos e às demandas de uma sociedade em constante evolução. A orientação da formação de professores em direção aos resultados das avaliações externas, sob a influência das políticas neoliberais, reflete frequentemente uma abordagem que prioriza a padronização, a responsabilização e a mensuração de resultados.

Isso acarreta várias implicações para a formação de professores e para o sistema educacional em geral, pois promove a ênfase em testes padronizados com indicadores-chave de desempenho para escolas e professores, resultando em uma atenção desproporcional à preparação dos alunos para esses testes em detrimento de outras habilidades e competências; o treinamento para alcançar metas de desempenho, pois os professores se concentram no aprimoramento do desempenho dos alunos em avaliações externas, o que pode restringir a flexibilidade e a autonomia dos educadores na adoção de abordagens pedagógicas inovadoras e na resposta às necessidades específicas de seus alunos; a responsabilização e pressão por resultados, pois, frequentemente, os professores enfrentam uma pressão considerável para obter resultados satisfatórios em avaliações externas, o que pode criar um ambiente de ensino de alta pressão e estresse, além de fomentar uma cultura de competição entre as escolas e a uniformização da Educação que pode acarretar na perda de diversidade nas abordagens pedagógicas e na atenção às necessidades individuais dos alunos.

Pois, as políticas neoliberais tendem a promover a padronização do currículo e das práticas de ensino a fim de garantir a uniformidade dos resultados e facilitar a avaliação comparativa. No entanto, esse enfoque pode limitar a capacidade dos educadores de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos e de promover uma Educação mais holística e abrangente.

Portanto, embora o Neoliberalismo possa enfatizar certos aspectos da eficácia educacional, ele também pode restringir a compreensão mais ampla da Educação

como um processo que visa o desenvolvimento pleno e multifacetado dos indivíduos e da sociedade como um todo.

Em suma, a análise dos Referenciais Curriculares evidencia uma preocupação central com a equidade e o desenvolvimento integral dos alunos, destacando a importância de uma abordagem educacional inclusiva e diversificada. Esse enfoque contrasta com as perspectivas estritamente economicistas do Neoliberalismo, que tendem a restringir a Educação a uma mera preparação para o mercado de trabalho, negligenciando as dimensões sociais, emocionais e éticas fundamentais do aprendizado.

Embora a conformidade com as políticas neoliberais possa fornecer uma estrutura aparentemente eficaz para a avaliação e a formação de professores, há o risco de reforçar práticas de ensino restritivas e padronizadas, limitando a adaptabilidade do sistema educacional às necessidades individuais dos alunos. Essa abordagem pode acentuar a competição e a uniformização, comprometendo a diversidade e a criatividade nas práticas pedagógicas, bem como a capacidade dos educadores de promover um ambiente de aprendizado mais holístico e inclusivo.

Portanto, a integração dos Referenciais Curriculares com os princípios da BNCC representa um passo crucial na busca por uma Educação mais equitativa e de qualidade, embasada em uma compreensão ampla e abrangente das necessidades educacionais dos alunos. Ao reconhecer as limitações das abordagens unidimensionais, é possível promover um ambiente de aprendizado que valorize tanto as competências quantificáveis quanto as habilidades sociais, emocionais e éticas, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos críticos e responsáveis em uma sociedade em constante evolução.

O texto apresenta uma análise detalhada e abrangente dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa, abordando diversas dimensões e aspectos relevantes do documento. A estrutura é bem organizada e claramente delineada, destacando elementos fundamentais como a participação dos profissionais da Educação no processo de elaboração, a relação com marcos legais importantes, como a BNCC e outras diretrizes nacionais, e a ênfase na Educação como um direito fundamental para todos os alunos.

No entanto, é importante notar que a análise poderia ser enriquecida com uma avaliação mais crítica dos desafios e limitações potenciais dos Referenciais

Curriculares. Por exemplo, seria útil abordar mais explicitamente como os Referenciais abordam questões de inclusão, diversidade e equidade, bem como as estratégias específicas para lidar com possíveis disparidades socioeconômicas e culturais dentro da comunidade escolar de Ponta Grossa.

Uma análise mais aprofundada das implicações práticas da implementação dos Referenciais, considerando os recursos disponíveis e os desafios operacionais, poderia oferecer *insights* valiosos sobre as possíveis lacunas entre o planejamento e a execução. Adicionalmente, uma avaliação crítica das possíveis resistências ou conflitos entre os diferentes atores envolvidos no processo de implementação poderia enriquecer ainda mais a compreensão dos desafios enfrentados no nível da prática educacional.

Portanto, para aprimorar a análise seria benéfico incluir uma discussão mais ampla sobre as estratégias propostas para monitorar e avaliar a eficácia dos Referenciais, além de considerar a possibilidade de adaptações e melhorias contínuas com base no *feedback* e nos resultados obtidos. Essa abordagem crítica e reflexiva pode fornecer uma visão mais holística e abrangente do impacto real dos Referenciais Curriculares no ambiente educacional local e na vida dos alunos, professores e comunidade em geral.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A ciência se define por um discurso crítico, pois exerce controle vigilante sobre seus procedimentos utilizando critérios precisos de validação. A demarcação científica é, ao mesmo tempo, reflexiva e prospectiva. Os pressupostos de uma ciência são justamente as ideias, os critérios e os princípios que ela emprega na sua efetuação. (JAPIASSU, 1978, p.98).

O presente capítulo busca fornecer uma análise do percurso metodológico adotado nesta pesquisa. Ao definir a abordagem metodológica, estabelece-se o plano que guiará o estudo, incluindo os procedimentos e ferramentas empregados na coleta e análise dos dados. A pesquisa demanda do investigador uma série de competências, tais como organização, tomada de decisões e, sobretudo, uma postura crítica ao selecionar concepções que nortearão suas ações, bem como as práticas, procedimentos e técnicas adotadas no decorrer do estudo, juntamente com os instrumentos utilizados para subsidiar a investigação.

Nesse sentido, o delineamento da pesquisa é um aspecto central, fornecendo o arcabouço teórico-metodológico que direciona a exploração dos fenômenos investigados. A definição clara dos objetivos, a delimitação do escopo do estudo e a escolha das estratégias de coleta e análise de dados são aspectos fundamentais que constituem a base do percurso metodológico. Também é imperativo considerar a relação entre a teoria e a prática na definição das estratégias de pesquisa, a fim de garantir a consistência e a solidez das conclusões.

Dessa forma, a seleção adequada de abordagens teóricas e metodológicas pertinentes é crucial para o desenvolvimento de um estudo robusto e rigoroso. O pesquisador deve adotar uma postura crítica ao avaliar os diferentes métodos e técnicas disponíveis, levando em consideração as demandas específicas do campo de estudo e os objetivos da pesquisa. Além disso, a aplicação de métodos empíricos e a utilização de ferramentas analíticas apropriadas são essenciais para garantir a confiabilidade e validade dos resultados obtidos (CHIZZOTTI, 2014).

É imprescindível ressaltar que a reflexividade é um elemento-chave no processo de pesquisa, uma vez que o investigador deve constantemente revisar e reavaliar suas abordagens e pressupostos para garantir a integridade e a solidez da pesquisa. O estabelecimento de uma metodologia consistente e rigorosa é fundamental para a obtenção de *insights* significativos e conclusões fundamentadas que contribuam para o avanço do conhecimento no campo investigado.

O respeito aos preceitos éticos é um elemento necessário em pesquisas que envolvem seres humanos. Nesse sentido, o projeto de pesquisa em questão foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), respeitando todas as diretrizes e regulamentações pertinentes. Após a análise do projeto, o mesmo obteve a certificação de aprovação por meio do Parecer Consubstanciado nº 69728123.6.0000.5547, em 06 de julho de 2023 (Anexo A).

Esse processo atesta o cumprimento dos padrões éticos estabelecidos e reforça o compromisso da pesquisadora com a condução responsável e ética da pesquisa. O devido respeito aos protocolos éticos e a transparência no tratamento dos dados são fundamentais para preservar a confiabilidade e a validade do estudo, bem como para assegurar o bem-estar e a privacidade dos participantes envolvidos no processo de pesquisa.

3.1 Delineamento da pesquisa

A escolha do método de pesquisa por parte de um pesquisador é um processo que pode influenciar significativamente a direção e os resultados de um estudo. Dessa forma, para este estudo, que tem por objetivo analisar o processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa-PR, optou-se pelo método indutivo, pois, para as autoras Marconi; Lakatos (2011, p. 86), o método indutivo é

[...] um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.

Seguindo uma perspectiva semelhante, Chauí (2001) descreve o método indutivo como um processo que tem início a partir de casos particulares que compartilham características comuns. Seu objetivo primordial é a busca por uma lei geral, uma definição ampla ou uma teoria capaz de explicar e abarcar todos esses casos específicos. Nesse sentido, os pesquisadores coletam informações e evidências a partir de observações específicas, buscando padrões, tendências e

relações que possam ser generalizados para uma compreensão mais ampla e universal do fenômeno em estudo.

O método indutivo é composto por três fases: observação dos fenômenos, estabelecimento de relações entre os fenômenos e formulação de generalizações. Inicialmente, ocorre a observação direta do fenômeno de interesse. Essa etapa, intrínseca à maioria dos procedimentos científicos, envolve a coleta de informações provenientes do mundo real, utilizando-se dos sentidos e instrumentos de medição pertinentes.

Em seguida, são identificados possíveis padrões. Isso implica na comparação e no agrupamento dos dados, com o intuito de identificar correlações ou indicações comuns que possam sugerir uma generalização ampla e abrangente.

Por fim, é formulada uma teoria. Com base nos padrões identificados, é estabelecida uma conclusão generalizada, buscando explicar todos os fenômenos semelhantes possíveis. Esse processo tem como objetivo conceber uma explicação teórica fundamentada que englobe as observações realizadas (MEZZAROBÀ; MONTEIRO, 2004).

Dessa forma, o método indutivo permitiu a compreensão do processo de construção dos Referenciais no município, ao observar os casos particulares, por meio do instrumento de pesquisa, e identificar os possíveis padrões e indicações comuns para a formulação da conclusão generalizada.

Esta pesquisa, em sua natureza, pode ser classificada como aplicada, uma vez que visa a investigação da aplicação e utilização de conhecimentos em situações reais dentro de um contexto específico, que, neste estudo, se manifesta no Contexto da Produção do Texto (GIL, 2008).

No que concerne aos objetivos delineados para a pesquisa, esta se caracteriza como explicativa e exploratória (GIL, 2002). A abordagem explicativa busca identificar os fatores fundamentais para a ocorrência do fenômeno estudado (GIL, 2002; SEVERINO, 2007). Por sua vez, a abordagem exploratória se justifica pelo desejo de identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, aprofundando assim o entendimento da realidade (GIL, 2002). Desse modo, as abordagens, explicativa e exploratória, se fizeram presentes no Contexto da Influência.

A escolha pela abordagem qualitativa baseou-se nos estudos de Minayo (1994, 2000), que destaca que essa abordagem responde a questões específicas e

se concentra em um nível de realidade que não pode ser quantificado. A pesquisa qualitativa lida com um universo de múltiplos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Chizzotti (2014, p. 28) complementa essa visão ao argumentar que o "termo qualitativo implica uma imersão profunda com pessoas, fatos e locais que compõem os objetos de pesquisa, a fim de extrair dessas interações os significados visíveis e latentes que só são perceptíveis com uma atenção sensível". Nesse sentido, a opção pela pesquisa qualitativa atende à necessidade de aprofundar o estudo sobre o processo de construção dos Referenciais no município de Ponta Grossa-PR.

Como procedimento técnico, optou-se entre a combinação das pesquisas documental, bibliográfica e pesquisa de campo. Para justificar essa escolha, recorreremos a Marconi e Lakatos (2011), as quais esclarecerem a definição dessas abordagens. A pesquisa bibliográfica envolve um levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é "colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito sobre determinado assunto" (MARCONI, LAKATOS, 2011, p. 57).

Quanto à pesquisa documental, conforme as indicações das autoras, esta se vale de fontes primárias, como dados e informações que ainda não foram objeto de tratamento científico ou análise aprofundada. Essa abordagem proporciona uma oportunidade para examinar e extrair informações valiosas de documentos autênticos e registros originais, possibilitando uma compreensão mais completa e abrangente do contexto e dos elementos subjacentes ao fenômeno investigado.

Com o objetivo de obter uma compreensão mais profunda do processo de elaboração dos Referenciais Curriculares Municipais, adotou-se o estudo de campo. Conforme indicado por Bogdan e Biklen (1994), esse estudo é reconhecido como uma das ferramentas mais eficazes para coletar dados quando se adota uma perspectiva qualitativa. O estudo de campo oferece a oportunidade de capturar as nuances e particularidades específicas do fenômeno em análise, permitindo uma imersão mais completa e uma compreensão mais rica das questões em questão.

3.2 Referencial analítico

Como referencial analítico, para este estudo, adotou-se a "abordagem do ciclo de políticas", proposta por Stephen Ball e colaboradores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; BALL, 1994). Essa abordagem foi utilizada para compreender o processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa-PR.

A aplicação da abordagem do ciclo de políticas em diversos países para a análise de políticas sociais e educacionais reflete sua eficácia na compreensão dos processos de formulação, implementação e avaliação dessas políticas (MAINARDES, 2006). No contexto brasileiro, essa abordagem ganha relevância devido à carência de referenciais analíticos sólidos para a análise das políticas educacionais, que muitas vezes são complexas e multifacetadas.

Diante deste cenário, a escassez de referenciais específicos para a compreensão das políticas educacionais no Brasil pode ser atribuída, em parte, à dinâmica variada dessas políticas e à necessidade de adaptação a diferentes realidades locais. No entanto, a abordagem do ciclo de políticas oferece um arcabouço teórico que permite a análise das políticas em sua complexidade, levando em consideração as múltiplas influências e a interconexão entre as dimensões global e local.

Ao adotar essa abordagem, os pesquisadores podem não apenas analisar o processo de elaboração das políticas, mas também compreender como essas políticas são reinterpretadas e implementadas no nível da prática, considerando as diversas perspectivas e interesses envolvidos. A análise das políticas educacionais torna-se mais profunda e contextualizada, o que é fundamental para o aprimoramento do sistema educacional brasileiro.

Em suma, a abordagem do ciclo de políticas representa uma ferramenta valiosa para a análise das políticas educacionais no Brasil, preenchendo uma lacuna importante na pesquisa educacional e contribuindo para uma compreensão mais abrangente e crítica do cenário educacional do país.

A formulação das políticas educacionais, para Ball (2011), exige a integração entre os contextos global e local, conectando as ações do macro contexto com o micro contexto, sem favorecer uma esfera em detrimento da outra. Nesse sentido, o autor desenvolveu seu modelo de análise das políticas públicas educacionais, a abordagem

do ciclo contínuo de políticas. Essa abordagem busca estabelecer diálogo entre os contextos macro e micro, conectando as dimensões global e local, dada a inevitável interdependência presente nas políticas públicas nacionais, que resulta em uma complexa teia de influências e interações (BALL, 2011). É relevante ressaltar que essa abordagem não se baseia em dicotomias entre as esferas micro e macro, mas sim na inter-relação entre elas, que estão intrinsecamente ligadas.

Portanto, ao analisar as instâncias macro e micro, torna-se possível compreender o processo de elaboração das políticas educacionais e sociais. Inicialmente, em 1992, Ball e Bowe tentaram caracterizar o processo político como um ciclo contínuo, composto por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso (MAINARDES, 2006).

A política proposta está relacionada à política oficial alinhada com as intenções do governo, de seus assessores e dos departamentos educacionais, assim como de burocratas encarregados de implementar tais políticas, das intenções das escolas, das autoridades locais e de outras esferas das quais a política pode emergir. A política de fato era constituída pelos textos políticos e legislativos que formalizavam a política proposta, servindo como base para a implementação das políticas. Por fim, a política em uso consistia nos espaços destinados aos discursos, nos quais as práticas institucionais ocorreriam devido ao processo de implementação da política por parte dos profissionais que atuam no nível da prática.

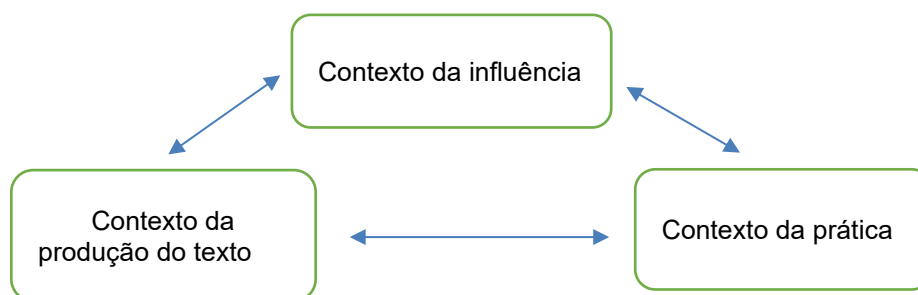
Mas Ball (1992) acabou por descartar essa caracterização, pois a entendeu como uma estrutura rígida e restrita, que não especificaria toda a dinâmica contida no processo de elaboração das políticas educacionais. Nesse caso, o foco da análise das políticas deveria recair sobre a formação do discurso da política e sua interpretação ativa. Assim, é importante compreender os processos de resistência presentes no momento da implementação das políticas, bem como as possíveis acomodações, os subterfúgios e até os conformismos presentes nessa arena.

Rompemos com essa formulação porque a linguagem introduziu uma rigidez que não queríamos implicar, por exemplo. Existem muitas intenções concorrentes que lutam por influência, não apenas uma "intenção" e 'real' nos pareceu sinalizar um texto congelado, bem ao contrário de como queria caracterizar este aspecto do processo político (BOWE; BALL, 1992, p. 19).

Assim, os referidos autores propuseram uma nova formulação para a abordagem do ciclo de políticas, que apresenta um ciclo contínuo constituído por três

contextos principais ou arenas: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. "Esses contextos estão interligados e inter-relacionados, mas não são etapas lineares. Cada um apresenta arenas, lugares e grupos de interesses que envolvem disputas e embates" (MAINARDES, 2006, p. 28). A figura 13 a seguir os principais contextos da abordagem do ciclo de políticas.

Figura 13 – Principais contextos do ciclo de políticas



Fonte: Adaptado de *Bowe et al.* (1992, p. 20, *apud* MAINARDES, 2006, p.51).

Desse modo, pode-se afirmar que o contexto da influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesta arena em que grupos de "[...] interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da Educação e do que significa ser educado" (MAINARDES, 2006, p. 96). Logo, este contexto determina quais conhecimentos devem ser legitimados e o que deve ser considerado em relação à Educação.

Nessa arena, há diversos grupos sociais organizados que fazem parte, como os grupos políticos, as associações de profissionais, os organismos internacionais e as entidades de classes. É neste momento que os discursos são legitimados e passam a alicerçar a política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 1992).

O contexto da produção do texto representa o momento em que os discursos políticos e as intenções delineadas no contexto da influência se materializam em textos oficiais ou prescritos, que por sua vez se transformam em documentos legais e normativos. Dessa forma, enquanto o contexto da influência abarca os interesses e as ideologias de grupos específicos, os textos políticos frequentemente adotam uma linguagem mais técnica destinada a um público mais amplo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 1992).

Os textos produzidos nesse contexto costumam surgir a partir de diversos arranjos e negociações entre os grupos de interesse, resultando em um discurso que será legitimado, estabelecendo quais grupos terão controle e influência na redação

final da política. Portanto, o contexto da produção do texto desempenha um papel essencial na formalização e na consolidação das políticas educacionais, conferindo-lhes uma base normativa e legal.

Vale ressaltar que é no contexto da prática que a política prescrita é posta em ação, marcando o momento em que o texto é efetivamente implementado, podendo assumir um formato diferente do que está prescrito no documento oficial, devido à interpretação variada por parte dos atores envolvidos (AVELAR, 2016; MAINARDES, 2018). Ball (1992) também argumenta que os atores desse contexto não são meros leitores passivos e ingênuos, e as políticas são reinterpretadas de acordo com suas vivências, experiências, valores e interesses.

Portanto, os textos políticos, ou parte deles, podem ser rejeitados e reinterpretados por esses atores. Além disso, essa interpretação pode evidenciar um campo de disputa, revelando que todas as interpretações estarão relacionadas a preferências e interesses específicos. Essa arena revela que as políticas não são simplesmente implementadas da maneira como estão prescritas, mas passam por realinhamentos, ajustes, traduções e reinterpretações (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Nesse sentido, a interpretação ativa das políticas educacionais no contexto da prática leva a uma complexidade na sua execução, na qual as realidades contextuais e as percepções individuais dos atores envolvidos podem influenciar significativamente a implementação das políticas e, por conseguinte, seus impactos reais no sistema educacional.

Especificamente para este estudo, utiliza-se o contexto da influência para analisar como os discursos políticos foram moldados a fim de construir o documento da BNCC, e o contexto da produção do texto para compreender o processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa-PR. A aplicação do referencial analítico proposto nos permitiu uma análise minuciosa das diversas forças e influências que moldaram a política educacional em níveis macro e micro, proporcionando informações valiosas sobre a construção dos Referenciais no município.

3.3 Campo de investigação

A pesquisa foi conduzida no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, no estado do Paraná. A rede municipal de educação do município de Ponta Grossa, no ano de 2023, é composta por 88 escolas do EF e 68 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS).

Dentre as 88 escolas, que compõem a rede municipal de ensino, a Educação em tempo integral é oferecida em 60 estabelecimentos, representando cerca de 68% do total, enquanto a modalidade em tempo parcial está presente em 25 escolas, correspondendo a aproximadamente 29% das instituições. Além disso, é importante mencionar que 3 escolas, equivalentes a 3% do total, oferecem, simultaneamente, tanto a Educação em tempo integral quanto em tempo parcial.

Em relação à oferta da Educação em tempo integral, observa-se que o município já alcançou a meta 6 estipulada no PNE (2014/2024), que determinava a oferta de “Educação em tempo integral, em no mínimo, 50% das escolas públicas de modo a atender em, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica, isto é, 68% das escolas do município têm a oferta a Educação em tempo integral. Em relação aos CMEIS, a oferta de Educação em tempo integral ocorre em 100% das instituições.

No que se refere ao quantitativo de matrículas, atualmente tem-se na rede municipal de educação 18.871 alunos matriculados no EF (1ª etapa da EB/ alunos do 1º ao 5º ano da EF) e 12.112 alunos matriculados na EI (creche e pré-escola), perfazendo um total de 30.983 matrículas ativas no município.

Além disso, existe o setor responsável pela Educação Inclusiva (Educação Especial), que oferece Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) para atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Atualmente, no município, há um total de 45 SRMs implantadas em escolas polos que atendem tanto os alunos da própria escola quanto os alunos das escolas vizinhas.

O delineamento do escopo investigativo foi iniciado com a obtenção de autorização junto à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR, a qual aprovou a realização deste estudo. Esse processo garantiu o respaldo institucional e viabilizou a colaboração e participação ativa dos profissionais envolvidos na pesquisa.

3.4 Participantes da pesquisa

No que diz respeito ao contingente de profissionais alocados na rede municipal de educação, têm-se de acordo com o Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, 3.228 profissionais, conforme evidenciado na Tabela 4 que se segue.

Tabela 4 – Total geral de professores da rede pesquisada

Função	N ° de professores
Professor do Ensino Fundamental (20 horas)	1537
Professor do Ensino Fundamental (40 horas)	881
Professor da Educação Infantil (40 horas)	547
Professor de Educação Física	120
Professor Teste Seletivo (20 horas)	95
Professor Teste Seletivo (40 horas)	48
TOTAL GERAL	3228

Fonte: Aatoria própria (2023)

Destes, foram selecionados como participantes desta pesquisa 21 sujeitos que, durante o processo de construção dos "Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental", integravam o corpo de profissionais técnicos vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. Destes 21 sujeitos de pesquisa, houve a devolutiva de 19 instrumentos, os quais foram utilizados para a análise dos dados.

A obtenção dos conhecimentos compartilhados por esses participantes proporcionou uma compreensão mais detalhada sobre o processo de construção dos referidos Referenciais, bem como das influências que permearam esse processo. É importante ressaltar que a participação dos envolvidos no estudo foi condicionada à assinatura voluntária do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.5 Coleta de dados

A coleta de dados é uma etapa fundamental em muitos estudos acadêmicos e de pesquisa. Entre os diversos instrumentos de pesquisa utilizados, o questionário semiestruturado se destaca como uma ferramenta eficaz na obtenção de informações detalhadas e variadas. De acordo com Gil (1999, p. 128), esse instrumento pode ser definido como "uma técnica de investigação composta por um número variável de questões apresentadas por escrito às pessoas, visando a obtenção de informações acerca de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e experiências vivenciadas"; justamente por sua natureza flexível, permite uma abordagem mais aprofundada e abrangente dos temas em análise, ao mesmo tempo que oferece a possibilidade de adaptação de acordo com as respostas dos participantes.

Desse modo, este estudo optou pela escolha, como instrumento de pesquisa, do questionário semiestruturado, pois, por meio deste, os pesquisadores têm a oportunidade de explorar aspectos específicos de interesse, ao mesmo tempo que possibilitam que os entrevistados expressem suas percepções, opiniões e experiências de maneira mais ampla e aberta. Com perguntas abertas e fechadas cuidadosamente elaboradas, o questionário semiestruturado permite uma coleta de dados mais abrangente e aprofundada, abrindo caminho para uma análise mais detalhada dos temas em estudo.

Além disso, a flexibilidade desse instrumento possibilita uma interação mais dinâmica entre o pesquisador e o entrevistado, permitindo que questões adicionais surjam durante o processo de coleta de dados. Isso possibilita uma exploração mais completa e contextualizada dos tópicos abordados, proporcionando uma compreensão profunda do fenômeno em análise.

A utilização desse instrumento viabilizou uma análise minuciosa e pormenorizada do processo de elaboração dos Referenciais Curriculares no contexto do município de Ponta Grossa-PR, fornecendo percepções aprofundadas acerca das motivações, obstáculos e escolhas enfrentadas durante o transcorrer desse procedimento.

3.6 Técnica de tratamento de dados da pesquisa

Para a análise das respostas coletadas por meio do questionário, foi utilizada uma técnica de tratamento de dados em pesquisa qualitativa conhecida **como análise de conteúdo**, baseada nos estudos de Bardin. Para a autora a análise de conteúdo é definida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

De acordo com a autora, a análise de conteúdo é definida como uma abordagem sistemática que visa a identificação de núcleos de significação presentes em um conjunto de comunicações, por meio de procedimentos de categorização e análise temática. Ela proporciona uma compreensão aprofundada do material textual, permitindo inferências sobre os significados expressos e latentes, além de revelar os discursos implícitos e explícitos presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Assim, buscou-se identificar os principais temas e padrões emergentes nas respostas dos participantes, com o intuito de compreender mais profundamente as influências e os processos que permearam o processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no contexto do município de Ponta Grossa-PR. A análise foi realizada de forma cuidadosa e sistemática, levando em consideração as nuances e a riqueza dos dados coletados, a fim de proporcionar uma compreensão fundamentada do fenômeno em estudo. Esse procedimento permitiu a identificação de percepções significativas e a revelação de possíveis relações e interconexões subjacentes ao tema investigado, contribuindo para uma apreciação mais completa das dinâmicas envolvidas na elaboração desses referenciais.

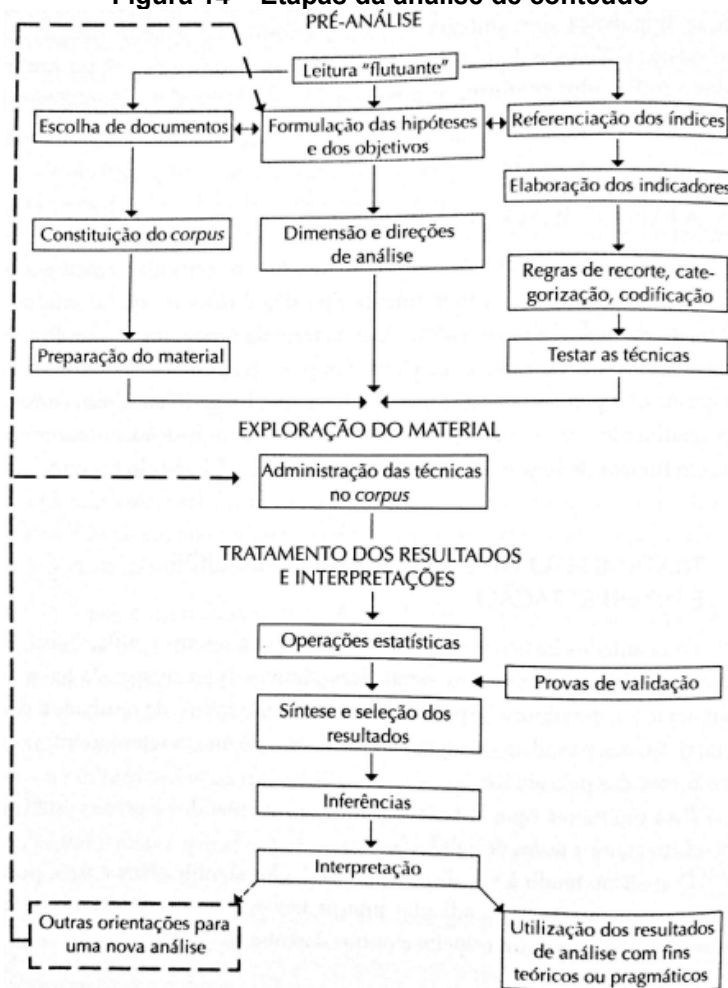
Portanto, a análise de conteúdo consiste em uma técnica metodológica que pode ser aplicada em diferentes tipos de discursos e em todas as formas de comunicação. De acordo com Godoy (1995), o pesquisador deve buscar compreender as características, as estruturas ou os modelos que estão por trás dos fragmentos das mensagens. Bardin (2011) destaca três fases fundamentais da análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, incluindo inferência e interpretação. Esse procedimento possibilita uma compreensão mais aprofundada

das múltiplas camadas de significado presentes nos dados coletados, permitindo a identificação de padrões, tendências e relações subjacentes, bem como o surgimento de novos insights e abordagens para a pesquisa.

Durante a fase de pré-análise, o pesquisador realiza a organização e a preparação dos dados coletados, definindo categorias ou temas relevantes que serão explorados. A etapa de exploração do material envolve a codificação e a categorização dos dados, permitindo a identificação de padrões e tendências recorrentes nas respostas dos participantes. Por fim, na fase de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação se tornam essenciais para compreender mais profundamente o significado subjacente dos dados, levando em consideração o contexto mais amplo da pesquisa e as teorias relevantes.

Por meio da figura 14 apresentada, é possível visualizar os passos metodológicos utilizados para a análise do conteúdo, o que contribuiu para uma apreciação mais completa da metodologia empregada. Isso envolve a identificação de temas emergentes, a análise das mensagens e a interpretação dos dados, resultando em uma compreensão mais profunda e embasada das dinâmicas subjacentes ao processo de construção dos referidos Referenciais.

Figura 14 – Etapas da análise de conteúdo



Fonte: Bardin (2011, p.132).

O recurso à teoria é, sem dúvida, um componente fundamental da análise de conteúdo, visto que proporciona uma estrutura conceitual e contextual para a interpretação dos dados. De acordo com Bardin (2011), esse diálogo entre os dados e a teoria é crucial para a atribuição de significado e compreensão das mensagens analisadas.

Dessa forma, ao relacionar as descobertas obtidas com o referencial teórico do estudo, podemos aprofundar nossa compreensão das implicações, dos padrões e das tendências que emergem dos dados. A teoria fornece um arcabouço que ajuda a interpretar os resultados, a revelar conexões ocultas e a contextualizar as informações.

Portanto, ao integrar a análise de conteúdo de Bardin com uma base teórica sólida, este estudo assegurou uma investigação rigorosa e embasada, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente do fenômeno em análise. A sinergia entre

os dados e a teoria contribuiu para uma interpretação enriquecedora e alicerçada nas melhores práticas da pesquisa qualitativa.

3.7 Validação do instrumento de pesquisa

Este tópico aborda o processo de validação da pesquisa, que utilizou o questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados. Para garantir a validade do estudo, o questionário piloto foi submetido a especialistas, denominados de avaliadores.

A validação do instrumento ocorreu antes de sua aplicação junto aos sujeitos de pesquisa, visando identificar e corrigir possíveis lacunas relacionadas à clareza, usabilidade e critérios científicos. A análise teve como objetivo avaliar se o questionário cumpria seus requisitos principais, incluindo formatação das questões, ordem das perguntas, clareza e precisão dos termos.

O envio para os avaliadores foi feito logo após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP, conforme o protocolo nº 6.167.569. O questionário, de autoaplicação, foi enviado para 3 profissionais da área educacional com doutorado e atuação no Ensino Superior, os quais foram identificados por avaliador (AV): 01, 02 e 03.

O propósito do questionário-piloto foi verificar se as questões elaboradas eram compreensíveis em relação aos objetivos do estudo. Para tanto, enviamos aos avaliadores, juntamente com as questões, os objetivos delineados para a pesquisa, a fim de garantir que as questões estivessem alinhadas com os objetivos da pesquisa.

O questionário em análise foi dividido em três seções, as quais foram organizadas de acordo com os objetivos específicos propostos para este estudo.

Na primeira seção, buscou-se traçar o perfil dos participantes da pesquisa em relação às características, como: sexo, idade, formação acadêmica e tempo de atuação na Rede Municipal de Educação, permitindo assim a caracterização dos sujeitos de pesquisa.

A segunda seção do questionário abordou questões de conhecimentos gerais relacionadas ao currículo e à legislação educacional.

Na terceira e última seção, coletou-se os dados para compreender como os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa foram desenvolvidos.

3.7.1 Considerações realizadas acerca das questões enviadas aos avaliadores.

- Bloco I – Perfil dos respondentes

Em relação ao perfil dos respondentes, onde buscou-se caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa, não houve nenhuma sugestão por parte dos avaliadores.

- Bloco II – Questões específicas de conhecimentos gerais relacionadas ao currículo e à legislação educacional.

Em relação a esse bloco, os avaliadores fizeram as seguintes sugestões:

Quadro 14 – Alterações sugeridas pelos avaliadores no Bloco II

Questão	Pergunta	Alteração sugerida	Análise
2.2	A partir da década de 1990 houve a elaboração de políticas curriculares no Brasil. Você tem conhecimento sobre como essas políticas foram construídas? Se sim, poderia citá-las?	AVALIADOR 03: Em relação a esta questão o avaliador sugeriu incluir um texto com todas as políticas curriculares formuladas a partir da década de 1990, para que o entrevistado as relembre.	Esta sugestão não foi acatada por entender a necessidade de que os sujeitos de pesquisa, por serem técnicos da SME, precisam ter o conhecimento acerca das políticas curriculares elaboradas a partir da década de 1990.
2.3	Qual a sua opinião sobre o estabelecimento de uma base nacional comum?	AVALIADOR 3: No que se refere a essa questão, o avaliador recomendou que ela fosse redigida da seguinte forma: A Base Nacional Comum foi elaborada para orientar o trabalho docente. Diante dessa proposta, qual sua opinião em relação à mesma?	Após análise, compreendeu-se que a questão em si deve permanecer como está, uma vez que o questionamento se refere a uma base nacional comum, ou seja, ao estabelecimento de conteúdos mínimos nos currículos escolares e não à Base Nacional Comum Curricular.
2.5	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define dez competências gerais que, devem ser trabalhadas ao longo da Educação Básica. Qual seu posicionamento a esse respeito?	AVALIADOR: 01: No que diz respeito a esta questão o avaliador sugeriu que seria interessante listar aqui as 10 competências previstas na BNCC.	Esta sugestão não foi acatada em virtude que consideramos que a inserção das 10 competências faria com que a leitura se tornasse exaustiva.

Fonte: Autoria própria (2023)

- Bloco III – Questões sobre o processo de construção dos Referenciais Curriculares

Em relação a este bloco, o qual tem por objetivo compreender o processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa, tivemos os seguintes apontamentos.

Quadro 15 – Alterações sugeridas pelos avaliadores no Bloco III

Questão	Pergunta	Alteração sugerida	Análise
3.2	Quais foram as facilidades e/ou dificuldades encontradas no processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?	Avaliador 03: Aqui você afirma que teve facilidades e /ou dificuldades nesse processo de construção. Poderia perguntar: Em sua opinião, houve pontos positivos e negativos no processo de construção dos Referenciais Curriculares? Avaliador 02: Desmembrar a questão em duas perguntas, e ao invés de colocar facilidades e/ou dificuldades, substituir por pontos positivos e negativos.	A sugestão do A2 quanto a do A3 foram acatadas e a questão foi desmembrada em duas perguntas. Questão reformulada: Quais foram as facilidades encontradas no processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Quais foram as dificuldades encontradas no processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
3.4	Além dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, outros sujeitos participaram do processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Se sim, quem eram esses sujeitos?	Avaliador 01: Poderia incluir: Como foram escolhidos? Penso que seria interessante saber também a quais instituições esses sujeitos estavam vinculados. Avaliador 02: As universidades foram convidadas como parceiras nesse processo?	Em relação a sugestão do A1 e as alterações sugeridas pelo A2 não foram acatadas, pois a questão já contempla a sugestão.
3.6	Houve a participação de algum instituto ou fundação nesse processo? Se sim, de que forma isso ocorreu?	Avaliador 03: desmembramento da pergunta.	Considerando a sugestão do A3, a referida questão foi desmembrada. Questão reformulada: Houve a participação de algum instituto ou fundação nesse processo? Se sim, de que forma isso ocorreu?

Fonte: Autoria própria (2023)

Considerando as recomendações dos avaliadores, o instrumento de coleta de dados foi reformulado visando aprimorar a clareza das questões e atingir os objetivos definidos para a coleta de dados, resultando na seguinte configuração.

Bloco I - Perfil dos respondentes

Idade:

() 20 a 30 anos

- () 31 a 40 anos
() 41 a 50 anos
() 51 a 60 anos
() Acima de 61 anos

Gênero:

- () Masculino
() Feminino
() Prefiro não responder

Formação acadêmica:

Graduação:

Pós-graduação:

Tempo de atuação como docente na rede municipal de educação de Ponta Grossa:

Tempo de atuação como técnico na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa:

6. Função exercida como técnico na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa:

Bloco II – Questões específicas de conhecimentos gerais relacionadas ao currículo e à legislação educacional

2.1. A política neoliberal, a partir da década de 1990, influenciou na elaboração de políticas curriculares no Brasil? Por quê?

Por quê?

2.2. A partir da década de 1990 houve a elaboração de políticas curriculares no Brasil. Você tem conhecimento sobre como essas políticas foram construídas? Se sim, poderia citá-las?

2.3. Qual a sua opinião sobre o estabelecimento de uma base nacional comum?

2.4 Você conhece os marcos legais que norteiam a elaboração da Base Nacional Comum Curricular? Poderia citá-los?

2.5. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define dez competências gerais que devem ser trabalhadas ao longo da Educação Básica. Qual seu posicionamento a esse respeito?

Bloco III - O processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Ponta Grossa

3.1. Você participou do processo de elaboração dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa-PR.? Se sim, de que forma?

3.2. Quais foram os pontos positivos encontrados no processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

3.3. Quais foram os pontos negativos encontrados no processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

3.4 Além dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, outros sujeitos participaram do processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Se sim, quem eram esses sujeitos?

3.5. Você poderia relatar como foi o direcionamento para o processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

3.6. Houve a participação de algum instituto ou fundação nesse processo?

3.7. Como ocorreu essa participação?

3.8. Qual a sua opinião sobre os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Após a reformulação do questionário, com base nas sugestões dos avaliadores, o instrumento foi encaminhado aos participantes da pesquisa para coleta de dados. A análise dos dados obtidos, a partir das respostas dos sujeitos, visa identificar padrões, tendências e informações relevantes relacionadas ao processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa-PR.

No próximo capítulo, conduziu-se para uma avaliação minuciosa das respostas obtidas, com o intuito de aprofundar e fundamentar a compreensão das motivações, desafios e decisões relacionadas ao contexto da produção do texto dos referidos Referenciais. Os resultados dessa análise são importantes para alcançar os objetivos propostos neste estudo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

O propósito deste capítulo é uma análise detalhada dos dados coletados por meio do questionário semiestruturado aplicado aos participantes da pesquisa. Para alcançar esse objetivo, foi conduzida uma análise inicial dos participantes com o intuito de traçar um perfil dos sujeitos pesquisados.

Posteriormente, buscou-se explorar as narrativas fornecidas por esses sujeitos, com o objetivo de obter uma compreensão mais abrangente do processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa-PR. Durante essa fase, os dados coletados foram analisados e tratados para assegurar sua relevância e significância. Para tanto, utilizou-se as questões do instrumento de pesquisa para criar categorias de análise a partir das recorrências e diferenças do conteúdo. Bardin (2016, p. 117) descreve essa criação de categorias como uma "operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e reagrupamento por gênero (analogia), com critérios previamente definidos".

Esse trabalho minucioso revelou-se essencial, pois imergiu-se nos dados, realizando leituras cuidadosas a cada passo do processo. Isso nos permitiu captar as nuances e detalhes que poderiam ter passado despercebidos, caso essa abordagem não tivesse sido empregada.

Para o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação da referida pesquisa, passou-se para a fase da categorização, como um ponto determinante para a análise, sempre mantendo o foco na questão de pesquisa, nos objetivos do estudo e na teoria que serviu como fio condutor dessa análise (WENGER, 1998).

Para estabelecer as categorias de análise, seguiram-se os princípios propostos por Bardin (2016) e Franco (2008):

1. **Exclusão mútua:** garantiu-se que cada elemento de dados fosse atribuído a apenas uma categoria, evitando sobreposições.
2. **Homogeneidade:** procurou-se manter a homogeneidade das categorias, assegurando que todas estivessem alinhadas com os temas previamente estabelecidos na análise.

3. **Pertinência:** validou-se a pertinência das categorias, certificando-nos de que estavam adaptadas ao material de análise e alinhadas ao quadro teórico estabelecido.
4. **Objetividade e fidelidade:** garantiu-se que as categorias fossem objetivas e que pudessem ser aplicadas consistentemente em todas as etapas da análise. Manteve-se a fidelidade nas codificações, garantindo que diferentes partes do material fossem tratadas de maneira consistente.
5. **Produtividade:** as categorias foram concebidas de modo a fornecer resultados ricos e produtivos, possibilitando a extração de inferências e hipóteses valiosas ao longo da análise.

Esses princípios orientaram o processo de classificação e organização das categorias de análise, contribuindo para a solidez e a confiabilidade da presente pesquisa. O Quadro 16 a seguir ilustra a estruturação das categorias de análise.

Quadro 16 – Categorias de análise da referida pesquisa

Questões propostas	Categorias de Análise
A política neoliberal, a partir da década de 1990, influenciou na elaboração de políticas curriculares no Brasil? Por quê?	Neoliberalismo e Educação.
A partir da década de 1990 houve a elaboração de políticas curriculares no Brasil. Você tem conhecimento sobre como essas políticas foram construídas? Se sim, poderia citá-las?	Construção das políticas curriculares no Brasil.
Qual a sua opinião sobre o estabelecimento de uma base nacional comum?	Base nacional comum.
Você participou do processo de elaboração dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa-PR? Se sim, de que forma?	Processo de Construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa-PR.
Quais foram os pontos positivos encontrados no processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?	Pontos positivos na construção dos Referenciais.
Quais foram os pontos negativos encontrados no processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?	Pontos negativos na construção dos Referenciais.
Além dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, outros sujeitos participaram do processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Se sim, quem eram esses sujeitos?	Participação de sujeitos externos na construção dos Referenciais.
Você poderia relatar como foi o direcionamento para o processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Houve a participação de algum instituto ou fundação nesse processo? Como ocorreu essa participação?	Direcionamento da construção dos Referenciais.
Qual a sua opinião sobre os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?	Opinião sobre os Referenciais.

Fonte: Autoria própria (2023)

Para um melhor detalhamento, em relação aos dados obtidos, o instrumento de pesquisa foi estruturado por blocos, os quais foram organizados da seguinte forma:

- Bloco I: Perfil dos respondentes;
- Bloco II: Conhecimentos gerais relacionados ao currículo e à legislação educacional;
- Bloco III: O processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa-PR.

As categorias de análise, fundamentais para a compreensão profunda dos dados coletados, foram agrupadas e organizadas nos blocos II e III deste estudo.

Após o processo de categorização dos dados, passou-se para a fase de descrição e análise dos dados para que pudesse ser realizada a interpretação e a inferência dos resultados apresentados (BARDIN, 2011).

Portanto, este capítulo desempenha uma função crucial ao proporcionar uma compreensão abrangente das percepções, experiências e perspectivas dos participantes da pesquisa sobre o processo de construção dos Referenciais Curriculares no município de Ponta Grossa, no Paraná.

4.1 Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Para que se possa compreender o entendimento dos sujeitos de pesquisa sobre o processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa-Pr., coletaram-se informações sobre o perfil desses profissionais a fim de traçar o perfil dos sujeitos pesquisados. Esses dados referem-se à idade, à formação acadêmica, ao tempo de atuação enquanto docente e técnico na rede pesquisada

Bloco I: Perfil dos respondentes

Com o intuito de traçar o perfil dos sujeitos de pesquisa, este bloco foi desenvolvido com o propósito de obter um entendimento mais aprofundado desses participantes. Para isso, foram estabelecidas seis questões específicas.

4.1.1 Idade

Em relação a esta questão, os dados relativos à faixa etária dos participantes são apresentados na Tabela 5 a seguir, a qual exhibe a média de idade dos pesquisados.

Tabela 5 – Idade dos sujeitos de pesquisa

IDADE	NÚMERO DE TÉCNICOS
20 a 30 anos	00
31 a 40 anos	03
41 a 50 anos	12
51 a 60 anos	04
Acima de 60 anos	00
Total	19

Fonte: Autoria própria (2023)

De acordo com os dados coletados, observa-se que a maioria dos sujeitos de pesquisa está concentrada na faixa etária de 41 a 50 anos, representando aproximadamente 63% (12) do total de participantes. Além disso, um grupo menor de participantes, cerca de 34% (6), situa-se na faixa etária entre 51 e 60 anos. Por fim, uma parcela minoritária, equivalente a 3% (1) dos sujeitos, possui idades compreendidas entre 31 e 40 anos. Essa distribuição etária sugere uma predominância de indivíduos com experiência e vivência significativas, o que pode influenciar a percepção e a compreensão do processo analisado.

4.1.2 Gênero

Dos 19 participantes, 2 deles declararam-se do gênero masculino, correspondendo a 10% do total dos participantes, enquanto 90% identificaram-se como do gênero feminino, totalizando 17 sujeitos. Destaca-se que a população que participou da pesquisa é majoritariamente composta por mulheres, com a maior concentração na faixa etária entre 41 e 50 anos. A presença significativa de participantes do gênero feminino sugere uma relevante representatividade desse grupo no contexto analisado.

4.1.3 Formação acadêmica

No que tange à formação acadêmica, para a análise do perfil dos participantes da pesquisa, considerou-se tanto a formação inicial (graduação) quanto o último nível de formação relatado. Os dados fornecidos na Tabela 6 a seguir revelam que 11 participantes possuem formação em Licenciatura em Pedagogia (58%), 6 têm

graduação tanto em Licenciatura em Pedagogia quanto em outra licenciatura (32%), e 2 participantes possuem formação em Licenciatura em Educação Física (10%). Desse modo, observa-se que a grande maioria dos técnicos, ou seja, 17 dos participantes pesquisados, são licenciados em Pedagogia (90%).

Em relação ao nível de especialização *lato sensu*, temos 14 sujeitos (74%) e *stricto sensu* temos 5 pesquisados (26%), conforme exposto na Tabela 6 a seguir.

Tabela 6 – Formação acadêmica dos sujeitos de pesquisa

CURSO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO
Licenciatura em Educação Física	02	02	
Licenciatura em Pedagogia	11	07	04
Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Letras	01	01	
Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História	01	01	
Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Matemática	02	01	01
Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Geografia	02	02	
TOTAL	19	19	05

Fonte: A autoria própria (2023)

Nesse sentido, no que diz respeito à formação acadêmica dos participantes da pesquisa, é possível constatar que a maioria possui graduação em Licenciatura em Pedagogia, ademais de apresentarem especialização em nível *lato sensu*. Essa composição consistente de formação revela-se relevante para a elaboração dos Referenciais Curriculares, uma vez que a base educacional desses profissionais está alinhada com a área de atuação em questão, proporcionando uma perspectiva fundamentada e embasada na prática pedagógica.

4.1.4 Tempo de atuação como docente na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa

No que concerne à experiência profissional dos participantes da pesquisa, observa-se que varia de 1 a 30 anos. Dois profissionais possuem entre 01 e 10 anos de experiência (10%), seis profissionais têm de 11 a 20 anos de atuação (32%), e 11

profissionais possuem uma experiência profissional que varia de 21 a 30 anos (58%), conforme demonstrado a seguir.

Tabela 7 – Tempo de atuação na rede pesquisada

Tempo de atuação na rede municipal de ensino	Número de sujeitos
1 a 10 anos	2
11 a 20 anos	6
21 a 30 anos	11
Total dos sujeitos	19

Fonte: Autoria própria (2023)

Com base nos dados apresentados na Tabela 7 é possível inferir que a maioria dos profissionais pesquisados, correspondendo a 58%, possui uma experiência de atuação na rede municipal que varia de 21 a 30 anos. Essa significativa experiência profissional no contexto educacional é de extrema relevância para a construção dos Referenciais Curriculares, uma vez que traz consigo um profundo conhecimento prático, uma compreensão sólida das demandas educacionais e um histórico substancial de vivências pedagógicas. Isso contribui para a elaboração de diretrizes curriculares mais alinhadas com a realidade e às necessidades da rede municipal de educação.

4.1.5 Tempo de atuação como técnico na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa

Com base nos dados apresentados na Tabela 8, é possível constatar que dois participantes da pesquisa possuíam entre 1 e 4 anos de experiência na função de técnico (10%), sete participantes atuam na função há 5 a 8 anos (37%), oito pesquisados estão nessa posição entre 9 e 12 anos (42%), enquanto dois participantes exercem essa função há mais de 12 anos (11%).

Tabela 8 – Tempo de atuação como técnico na rede pesquisada

Tempo de atuação como técnico	Número de sujeitos
1 - 4 anos	2
5 - 8 anos	7
9 - 12 anos	8
12 anos ou mais	2
Total dos sujeitos	19

Fonte: Autoria própria (2023)

Observa-se que a maioria dos técnicos possui entre 5 e 12 anos de experiência na função. Vale ressaltar que o cargo de técnico é de confiança da Secretaria de Educação, e os professores concursados da rede são convidados a desempenhar essa função devido ao seu histórico de atuação como docentes.

No caso dos sujeitos pesquisados com mais de cinco anos na função, é interessante notar que muitos deles foram convidados a exercer a função em mais de um mandato de governo. Em outras palavras, mesmo com a alternância de governos, esses profissionais foram reconduzidos à mesma posição em alguns casos. Isso destaca a importância da experiência e da confiança depositada neles ao longo de suas trajetórias profissionais.

4.1.6 Função exercida como técnico na Secretaria Municipal de Educação

Os técnicos lotados na SME exercem duas funções específicas e que em determinados casos podem ser realizadas concomitantemente: Assessor pedagógico (AP) e Coordenador de área de ensino (C).

Dentro das competências do AP estão previstas o assessoramento e acompanhamento direto e constante nas unidades escolares para verificar: o rendimento, a frequência dos alunos, o direcionamento nos processos formativos, sendo o elo entre a unidade escolar e a SME.

Já ao Coordenador de área de ensino compete as orientações em relação às áreas específicas no que se refere ao currículo, processos formativos na rede dentre outras funções, e este também pode exercer a função de AP. Em relação a essas funções designadas aos técnicos, por meio do instrumento de pesquisa, pode-se verificar, como exposto na Tabela 9, que 13 sujeitos de pesquisa, ou seja 68% exercem somente a função de AP, e que 6 pesquisados (32%) exercem

concomitantemente a função de AP e de C, vindo ao encontro com a formação em área específica (graduação) à coordenação de área.

Tabela 9 – Atuação dos técnicos

Função Técnica	Nº de Sujeitos pesquisados
Assessor pedagógico	13
Coordenador de área	00
Assessor pedagógico e Coordenador de área	06
Total Geral	19

Fonte: Autoria própria (2023)

Após a análise do perfil desses participantes, constatou-se que a maioria destes se encontra na faixa etária de 41 a 50 anos, possuem graduação em Pedagogia com especialização em nível lato sensu, têm uma experiência de ensino na rede que varia de 21 a 30 anos e desempenham a função de técnicos, atuando como assessores pedagógicos, por um período que varia de 9 a 12 anos.

Após traçar o perfil dos sujeitos pesquisados, procedeu-se a análise dos dados nos blocos II e III.

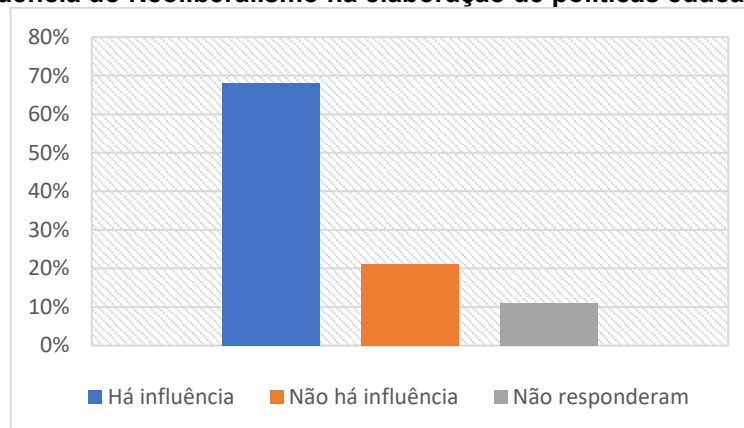
4.2 Bloco II - Conhecimentos gerais relacionados ao currículo e à legislação educacional

Os técnicos da Secretaria Municipal de Educação devem possuir conhecimentos especializados em currículo e legislação educacional. Sua compreensão aprofundada das diretrizes curriculares e das políticas educacionais é fundamental para garantir a qualidade e a adequação dos programas de ensino às necessidades dos alunos. Também esse conhecimento os capacita a interpretar e aplicar as regulamentações educacionais de maneira eficaz, promovendo a excelência e a equidade no sistema educacional local. Para tanto, é importante observar o conhecimento destes em relação ao currículo e à legislação educacional.

4.2.1 A política neoliberal, a partir da década de 1990, influenciou na elaboração de políticas curriculares no Brasil? Por quê?

Ao responder a esta questão, os entrevistados demonstraram diferentes pontos de vista sobre a influência do Neoliberalismo na elaboração de políticas educacionais no Brasil. Assim, 13 (68%) dos participantes acreditam que o Neoliberalismo exerce influência na elaboração das políticas curriculares do país, 4 (21%) não responderam a essa questão e 2 (11%) afirmaram que não há influência do Neoliberalismo na elaboração de políticas curriculares no Brasil, conforme ilustrado no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Influência do Neoliberalismo na elaboração de políticas educacionais no Brasil



Fonte: Autoria própria (2023)

No entanto, no grupo que afirma que ocorre a ação neoliberal na elaboração de políticas curriculares no Brasil pôde-se perceber, por meio das narrativas, uma certa incongruência ou distorção e até um desconhecimento do que seria o Neoliberalismo.

Sim, porque foi na época do Neoliberalismo que as políticas públicas começaram a aparecer (P4).

Sim. Acredito que desde a elaboração da LDB o pensamento neoliberal se fez presente na educação e conseqüentemente nas políticas curriculares, as quais levaram a formação dos sujeitos pensada como preparação para o trabalho e para a competitividade (P9).

Como já exposto, o termo Neoliberalismo surgiu entre as décadas de 1930 a 1940, no mundo e no Brasil, e se intensifica a partir da década de 1990 com as Reformas de Estado, as quais minimizam a ação do Estado sobre as políticas públicas que são consideradas um atraso econômico para o país; assim estas são descentralizadas para o setor privado. E, em relação à esfera educacional, o que se

apregoa é de que o Estado é ineficiente para geri-la, como afirma Frigotto (2002), o Neoliberalismo alavanca o discurso do arruinamento da escola, e que esta deve sofrer processos privatizantes, despolitizando assim a Educação, fato este que pode ser comprovado por meio das parcerias público-privadas que estão se estabelecendo cada vez mais, até porque há todo um aparato jurídico para que este fato se concretize.

E em decorrência desse processo, temos a influência do Neoliberalismo, que se efetiva por meio das PPPS, na elaboração das políticas educacionais, as quais vem ao encontro da formação de um sujeito voltado às demandas do mercado. O entendimento dessa teia de conexões é necessária para termos a ciência de todo o embrolho que há por trás da elaboração das políticas, sejam elas de cunho social ou educacional, e que estas não são meramente ingênuas, mas sim tendenciosas e influenciadas pelas demandas do capital. Desse modo, revela-se a necessidade de que os profissionais da Educação tenham a clareza do seu papel e, principalmente, conheçam todos os meandros que há na elaboração de políticas educacionais.

A exemplo desta questão, temos, também, o grupo que desconsidera a influência do Neoliberalismo na Educação.

Não, pois o Estado precisa ter o controle das políticas curriculares, principalmente na Educação Básica, atuando como fiscalizador e controlador (P7).

O Neoliberalismo não tem nenhum direcionamento sobre a construção dos currículos (P9).

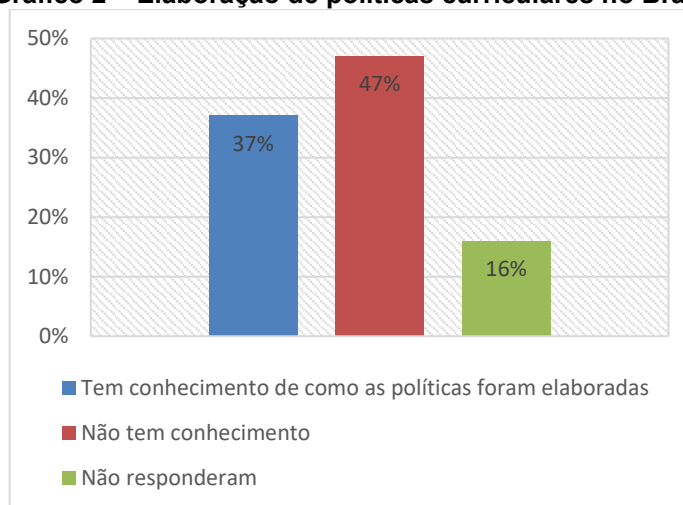
Portanto, persiste-se com a afirmação de Saviani (1999), quando este menciona que, infelizmente, a escola é um Aparelho Ideológico do Estado, e que neste sentido vem cumprindo duas funções básicas, que são a formação para a força de trabalho e a inculcação ideológica burguesa.

A falta de uma compreensão precisa por parte dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação em relação às políticas neoliberais os torna especialmente vulneráveis às diretrizes educacionais, frequentemente impostas por essa corrente de pensamento dentro do contexto escolar.

4.2.2A partir da década de 1990 houve a elaboração de políticas curriculares no Brasil. Você tem conhecimento sobre como essas políticas foram construídas? Se sim, poderia citá-las?

No que se refere ao questionamento sobre o processo de formulação das políticas curriculares no Brasil, constatou-se que 37% (7) dos entrevistados afirmaram possuir conhecimento sobre o processo de elaboração, enquanto 47% (9) indicaram não possuir tal conhecimento. Além disso, 16% (3) dos participantes optaram por não responder, conforme ilustrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Elaboração de políticas curriculares no Brasil



Fonte: Autoria própria (2023)

Por meio do Gráfico 2, verificou-se que praticamente metade dos respondentes afirma não possuir conhecimento acerca do processo de formulação das políticas curriculares. É relevante observar que, mesmo entre aqueles que alegaram ter conhecimento sobre o processo, as respostas a essa questão evidenciaram lacunas de compreensão em relação a esse processo.

Sim. Porque o Neoliberalismo só aparece em países em desenvolvimento onde foi criada a LDB e os processos da avaliação em larga escala (P 10).

Neste período foi criado o FUNDEF, buscando garantir a qualidade de ensino, surgiram alguns conselhos regulatórios; a prova SAEB; BNCC (P 3).

É evidente a constatação do desconhecimento, por parte dos participantes da pesquisa, sobre o processo de elaboração das políticas curriculares e mesmo sobre a natureza dessas políticas. Esse cenário é paradoxal, considerando que esse mesmo grupo foi incumbido do desenvolvimento dos Referenciais Curriculares do município, o que sugere que questões essenciais como essa deveriam ser de conhecimento

comum, especialmente considerando que esses técnicos orientam o trabalho a ser implementado na rede municipal de ensino. Da mesma forma, aqueles que não responderam à questão demonstraram um nível similar de desconhecimento sobre o assunto.

O conhecimento acerca da elaboração de políticas curriculares nos faz compreender, por meio dos estudos de Peroni (2013), de que, infelizmente, se segue a “imposição” dos organismos internacionais, os quais são postos em prática pelas parcerias público-privadas; assim torna-se mais fácil o ajuste da escola às demandas do mercado e mantém-se o status quo vigente.

4.2.3 Qual a sua opinião sobre o estabelecimento de uma base nacional comum?

A discussão sobre o estabelecimento de uma base nacional comum não é recente, pois já se havia na redação da Constituição Federal de 1988 a necessidade de se estabelecer conteúdos mínimos, os quais deveriam nortear a elaboração dos currículos nas escolas brasileiras. Os pesquisados, ao serem indagados sobre o seu posicionamento acerca do estabelecimento de um BNC, demonstraram as seguintes opiniões: 15 (79%) pesquisados consideram ótimo o estabelecimento de uma BNC, enquanto 4 (21%) consideram regular.

A seguir, observa-se os discursos dos posicionamentos que consideram o estabelecimento de uma BNC como ótimo:

Importante, porque foi uma forma de unificar o ensino, bem como normatizar (P15).

Tem um valor importante, pois prevê a progressão de aprendizagem, no sentido de que o aluno aprenda na idade certa o que é de direito. Acredito ser importante o mínimo estabelecido na BNCC (P17).

Considero que a partir da BNCC estabeleceu-se o ensino básico que os alunos precisam ter, desta forma proporcionando o acesso de todos (P19).

Considero que o estabelecimento de uma base nacional comum ajude a garantir pelo menos um mínimo de conhecimento para todos (P13) (grifos da autora).

Nos discursos P17 e P19, surge o termo Base Nacional Comum Curricular. Isso nos faz perceber que ocorre um equívoco em relação aos termos Base Nacional Comum Curricular e base nacional comum, embora os conceitos estejam

entrelaçados possuem definições específicas, pois a Base Nacional Comum Curricular é um documento, de caráter normativo, que determina as competências gerais e específicas, as aprendizagens essenciais e as habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, e a base nacional comum caracteriza o currículo escolar que é estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, referindo-se ao conjunto de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento que são as noções e conceitos essenciais sobre os fenômenos, processos, e operações, que contribuem para a constituição do conhecimento, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de cidadania plena.

O debate sobre o estabelecimento do currículo na Educação Básica, e deste modo a fixação de uma base nacional comum, ocorre há quase três décadas e se dá anterior a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, pois na Constituição Federal de 1988 já estava expresso a necessidade da elaboração de uma base nacional comum, com a indicação de que deveriam ser estabelecidos conteúdos mínimos que deveriam ser alcançados por todos os estudantes da Educação Básica respeitando a disparidade educacional no país. A base nacional comum deveria incluir uma parte diversificada atendendo à regionalidade de cada sistema de ensino. Como disposto no artigo 26 da referida Lei.

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).

Dessa forma, é essencial que, principalmente, os técnicos da Secretaria de Educação tenham a clareza da distinção da nomenclatura, até porque eles são os responsáveis pelos processos formativos e encaminhamentos pedagógicos dos professores no município de Ponta Grossa. Então pode-se dizer que da necessidade da criação de uma base nacional comum iniciou-se o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular.

Ademais, percebe-se que a grande maioria, corresponde a 79% (15), consideram necessária a padronização do currículo, vindo ao encontro do alinhamento da BNC, lembrando que compete à União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecer diretrizes para a Educação

Básica, que nortearão a formulação de currículos e seus conteúdos mínimos, de modo que venham a assegurar a formação básica comum a todos os estudantes.

Somente 21% (4) dos sujeitos consideram regular, isto é, demonstram ressalvas sobre a BNC. Vejamos os seguintes relatos

Acho que tem muitos pontos falhos, visto que a realidade dos alunos é muito diferente nos diversos lugares e assim a aprendizagem também é diferente (P6).

Acredito que não reflete as necessidades educacionais do país(P1).

Por ser elaborada com influência neoliberal, a BNC não leva em conta as especificidades regionais/locais (P15).

A partir das observações feitas, mais uma vez é evidente o discurso dos técnicos da secretaria, o que nos leva a uma reflexão profunda. Como participar da elaboração de referenciais curriculares baseados na base nacional comum sem compreender plenamente a extensão do processo?

Além disso, como afirmar que as especificidades regionais ou locais não são consideradas, quando todos os documentos legais de embasamento curricular, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, enfatizam explicitamente a responsabilidade dos sistemas de ensino na elaboração da parte diversificada com base em suas particularidades?

Até mesmo o próprio documento dos Referenciais ressalta, no item das Diretrizes Fundamentais, a necessidade de "Priorizar a qualidade do ensino e da aprendizagem, garantindo a igualdade de acesso ao conhecimento para os alunos por meio de uma Base Nacional Comum e Parte Diversificada" (2020, p. 14).

4.2.4 Você conhece os marcos legais que norteiam a elaboração da Base Nacional Comum Curricular? Poderia citá-los?

Nesta questão, ficou evidente a percepção do conhecimento dos pesquisados acerca da legislação que sustenta a construção da BNCC.

Os marcos legais são a Constituição Federal de 88, a LDBEN nº 9394/96 e as DCNS (P2).

Sim. A LDBEN e as DCNS (P4).

CF 88 Plano Nacional de Educação e as DCNS (P1).

Sim, baseiam-se no conteúdo mínimo, respeito aos valores culturais e regionais (P10).

Do total dos pesquisados, 95% (18) indicaram ter um sólido entendimento dos marcos legais que sustentam a formulação da Base Nacional Comum Curricular. Essa percepção reflexiva e informada sobre o arcabouço jurídico e regulatório pode ser relevante para uma implementação eficaz dos referenciais curriculares propostos para a rede municipal de educação. No entanto, 5% (1) dos participantes revelaram uma lacuna nesse conhecimento específico, destacando a necessidade potencial de uma maior divulgação e esclarecimento desses fundamentos legais, a fim de promover uma compreensão mais abrangente e uniforme entre os profissionais envolvidos.

Certamente, compreender os marcos legais que regulam e orientam as práticas pedagógicas, curriculares e administrativas é essencial para garantir a conformidade com as diretrizes estabelecidas e para promover uma Educação de qualidade e equitativa. Além de que o conhecimento jurídico apropriado pode ajudar a garantir a proteção dos direitos dos alunos, dos professores e de todos os envolvidos no sistema educacional, fornecendo uma base sólida para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais eficazes.

4.2.5 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define dez competências gerais que devem ser trabalhadas ao longo da Educação Básica. Qual seu posicionamento a esse respeito?

Ao serem questionados sobre as 10 competências gerais presentes na Base Nacional Comum Curricular, os pesquisados forneceram as seguintes respostas:

Acho importante termos algo que norteie a educação de forma geral, não podemos pensar a educação de forma compartimentada, cada área e componente curricular estabelecendo suas competências sem estar em consonância com as demais. Também o pensar sobre o indivíduo que queremos formar para a sociedade é importante dentro do estabelecimento destas competências (P15).

São de suma importância pois visa a formação integral do estudante (P4).

São competências importantes para o desenvolvimento do indivíduo de forma geral (P11).

São competências amplas que podem ser desmembradas atendendo as necessidades de cada indivíduo (P18).

Penso que as competências gerais têm o objetivo de formar um cidadão pleno que possa viver e atuar dentro de uma sociedade, ou seja, que possa exercer sua cidadania em plenitude (P19).

Em relação a essa questão, todos os pesquisados, totalizando 100%, se manifestaram favoravelmente ao estabelecimento das 10 competências estipuladas na Base Nacional Comum Curricular.

As aprendizagens fundamentais estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular têm o propósito de garantir que, ao longo da Educação Básica, os estudantes desenvolvam um conjunto de dez competências gerais. Por meio do documento, essas competências representam a concretização, no contexto pedagógico, dos direitos de aprendizado e desenvolvimento dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular define competência como a capacidade de aplicar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (tanto práticas quanto cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver situações complexas na vida cotidiana, no exercício pleno da cidadania e no mundo do trabalho. Os educadores enfatizam que essas competências devem estar interligadas e guiar as abordagens pedagógicas nas três etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O reconhecimento positivo das dez competências gerais propostas na BNCC, por parte dos técnicos das secretarias, é de fundamental importância para garantir uma implementação que possa ser moldada no município, pensando na sua comunidade local e tendo por viés os princípios da equidade e justiça social. Assim, ao compreenderem a importância e os objetivos dessas competências, os técnicos podem desempenhar um papel crucial na promoção de práticas pedagógicas que contribuam para a formação integral dos alunos e para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida pessoal e cidadã.

4.3 Bloco III: o processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Ponta Grossa

Nesta seção específica, os participantes da pesquisa foram questionados sobre o processo de construção dos Referenciais. Esse momento representa um aspecto crucial que não apenas marca o ápice do estudo, mas também lança luz sobre o contexto da produção do texto dos referidos referenciais. Compreender esse processo é essencial para analisar as motivações, desafios e decisões que influenciaram a elaboração dos Referenciais Curriculares. Portanto, a análise desta é de extrema importância para uma compreensão abrangente de todo o processo investigado.

4.3.1 Você participou do processo de elaboração dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa-PR? Se sim, de que forma?

Os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa-PR foram aprovados pelo Conselho Municipal de Educação de Ponta Grossa em 04/12/2019, por meio da Deliberação nº 002/2019 – CME/PG – DOM 05/12/19. A partir de então, todo o sistema de ensino do município precisou se adequar às suas orientações.

Nesta questão, constatou-se que 100% (19) dos pesquisados participaram do processo de construção dos Referenciais Curriculares. E, em relação ao processo de construção desse documento, os sujeitos pesquisados, ao serem indagados de que forma isso ocorreu, trouxeram as seguintes informações:

Sim através de grupos de estudos com temas dirigidos (P3).

Sim. Elaborando a Matriz Curricular de História do 1º ciclo (1º, 2º e 3º ano (P1).

Sim, participei. Estudei muito a BNCC, bem como os marcos legais, principalmente na área de Ciências Humanas visto que escrevi esse capítulo do documento (P 5).

Sim. Participando das discussões sobre as teorias que permeiam o trabalho pedagógico (P. 12).

Sim, produzindo a descrição metodológica e a distribuição e adequação das habilidades do componente Geografia (P.14).

Sim, na área de linguagem, estive colaborando na composição do referencial de Educação Física (P. 7).

Sim, contribui em relação ao componente de Matemática organizando os conteúdos, habilidades e objetos de conhecimento distribuído entre os trimestres (P. 8).

Eu fiquei responsável pelo capítulo de matemática no início e depois também escrevi o texto sobre o planejamento de aula. No que se refere a Matemática, no início montamos um grupo de professores da rede que eram formados em Matemática e começamos a estudar as competências e habilidades da área para os anos iniciais do EF. Sobre elas fizemos algumas reflexões e as analisamos dentro de nossa realidade. Desse grupo saiu um primeiro documento que depois foi lapidado com a equipe de área da SME (P10)” (grifos da autora).

Por meio das discussões, constatou-se que cada técnico assumiu a responsabilidade por sua respectiva área de formação na elaboração dos Referenciais, resultando, por vezes, em uma organização curricular fragmentada e solitária.

Somente P10 nos traz a informação de que a produção dos Referenciais Curriculares na área de Matemática emergiu da discussão no grupo de estudos e que depois foi moldado com as equipes de área da Secretaria Municipal de Educação.

A esse respeito é importante considerar que a construção de referenciais, diretrizes ou outro documento que direcione o currículo nas unidades escolares, se faz necessário com a participação de toda a comunidade escolar. Desse modo, partilha-se da ideia de Veiga Neto (2002), pois traz à tona a importância da construção conjunta do currículo escolar, pois ele é uma construção social do conhecimento e, desse modo, pode ser elaborado tendo por critério a imparcialidade dos sujeitos envolvidos neste processo.

E a construção de Referenciais Curriculares tecidos por um grupo homogêneo de educadores faz com que esse perca sua legitimidade frente aos demais educadores, haja visto que o currículo é o coração da escola (MOREIRA; CANDAU, 2007), pois o professor tem um papel fundamental nesse processo de construção. Diante disso, “o papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos construídos que sistematizam nas escolas e nas salas de aula (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19)”, quando este professor não é protagonista dessa ação ele transforma-se em um mero reprodutor de um currículo por muitas vezes fragmentado e compartimentado, o que acaba por contribuir, de sobremaneira, com as desigualdades educacionais e na perpetuação das classes que são privilegiadas historicamente.

4.3.2 Quais foram os pontos positivos encontrados no processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Em relação aos pontos positivos sobre o processo de construção do documento dos Referenciais Curriculares, foram obtidas as seguintes considerações:

Tínhamos o apoio da secretaria, que nos orientava e tinha confiança em nosso trabalho, para mim, os estudos que tinha frente a Matemática e sobre a Educação como um todo, me deram subsídios para escrever, o que foi bem tranquilo (P12).

Em 1996 já havia participado da construção do Plano Curricular do município no componente de Língua Portuguesa, na época tínhamos os PCNS como documento norteador que traziam uma discussão muito rasa das questões curriculares. Acredito que avançamos com a BNCC, tive maior facilidade pois a construção dos referenciais se deu sobre um alicerce já consolidado e discutido pela rede (P16).

Reunir os grupos por área de ensino (P13).

Os conteúdos mínimos apresentados na BNCC serviram como norteadores (P2).

O conhecimento na área de atuação e o diálogo com as outras áreas de conhecimento” (P9).

As discussões que foram feitas na rede com os professores das áreas e entre os técnicos e o estudo da BNCC (P1). (Grifos da autora).

No que diz respeito aos aspectos positivos que emergiram desse processo de construção, palavras-chave relevantes para a nossa análise incluem apoio, experiência, conhecimento, discussões e trabalho em equipe. Sem dúvida, esses aspectos positivos mencionados pelos participantes facilitam a elaboração do documento. No entanto, é importante notar que a maioria das narrativas reflete um discurso solitário no processo de escrita, reforçando a tese de que o documento foi produzido internamente, sem a participação de todos os envolvidos no contexto educacional do município.

A escrita coletiva de Referenciais Curriculares é de fundamental importância para promover uma abordagem inclusiva e abrangente no processo educacional, a colaboração e a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar são essenciais para o desenvolvimento de políticas educacionais eficazes e sustentáveis. Escrever de forma colaborativa permite que diferentes perspectivas e experiências

sejam integradas, garantindo que o currículo atenda às necessidades e peculiaridades de todos os envolvidos, sejam eles educadores, estudantes ou pais.

Além do mais, a escrita coletiva de Referenciais Curriculares promove um senso de propriedade e comprometimento por parte de todos os participantes, o que pode levar a uma implementação mais eficaz das políticas educacionais.

4.3.3 Quais foram os pontos negativos encontrados no processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos iniciais do Ensino Fundamental?

Em relação aos pontos negativos no processo de elaboração dos Referenciais Curriculares, pudemos verificar as seguintes opiniões dos pesquisados:

Falta de direcionamento para a construção do trabalho nas diferentes áreas. Cada um construiu a sua, sem discussão com os componentes da mesma área. Faltou estudo em grupo (P6).

O tempo hábil para a construção do documento (P16).

Adequar e relacionar as habilidades da BNCC a objetos do conhecimento específicos do nosso município (P13).

A gestão do tempo, relacionar o objeto de conhecimento com as habilidades, observando a progressão dos conteúdos (P14).

A discussão coletiva com pessoas formadas na área e que trabalhassem na rede foi a maior dificuldade encontrada, acho importante que aja debate antes de construir algo que será utilizado por um grupo grande de professores e quase não há profissionais formados em Letras. Mesmo em um grupo pequeno as discussões aconteceram, mas com mais pessoas seria enriquecedor (P19).

Reunir os grupos devido as demandas (P15).

Encontrar professores formados nas diferentes áreas de ensino (P4).

O isolamento para trabalhar. Não houve formação pelos técnicos, áreas afins não discutiram suas matrizes muitas dúvidas em como organizar os objetos de conhecimento” (P17). (Grifos da autora)

As palavras-chave que emergiram da análise das narrativas revelaram questões críticas que afetam negativamente o processo de elaboração dos Referenciais. Dentre essas palavras, destacam-se a falta de direcionamento, o isolamento, a escassez de professores formados em áreas específicas, a necessidade

de aprofundamento nos objetos de conhecimento e a recorrência de termos como "escassez de tempo" e "falta de discussões coletivas".

A falta de direcionamento, por exemplo, aponta para a ausência de um plano claro e preciso que orientasse o desenvolvimento dos Referenciais Curriculares. Isso pode resultar em uma falta de coerência e clareza nos Referenciais Curriculares municipais, dificultando sua implementação eficaz.

O isolamento refere-se à possível falta de colaboração e comunicação entre os envolvidos na elaboração dos Referenciais, o que, conseqüentemente, poderá levar a decisões fragmentadas e desconexas, prejudicando a integração e a harmonização dos elementos curriculares.

A escassez de professores formados em áreas específicas é um fator preocupante, pois pode impactar a qualidade e a profundidade do conteúdo presente nos Referenciais. Isso pode resultar em lacunas de conhecimento e na falta de especialização em áreas cruciais.

A necessidade de aprofundamento nos objetos de conhecimento aponta para a importância de uma abordagem mais detalhada e aprofundada na descrição dos conteúdos curriculares. Uma descrição mais rica e completa dos objetos de conhecimento é essencial para orientar os educadores de forma eficaz.

Por fim, a recorrência de termos como "escassez de tempo" e "falta de discussões coletivas" sugere a presença de obstáculos significativos no processo de construção dos Referenciais. A falta de tempo adequado para reflexão e colaboração coletiva pode afetar negativamente o processo de sua elaboração, assim como a ausência de discussões conjuntas pode comprometer a validade dos Referenciais Curriculares.

Em resumo, a presença dessas palavras-chave nos Referenciais Curriculares indica desafios substanciais no processo de sua elaboração, enfatizando a necessidade de abordar essas questões para aprimorar a qualidade e a eficácia desses documentos.

4.3.4 Além dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, outros sujeitos participaram do processo de construção dos Referenciais Curriculares

para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Se sim, quem eram esses sujeitos?

Sabe-se que a construção de Referenciais Curriculares é uma etapa crucial no desenvolvimento de sistemas educacionais robustos e eficazes. Esses referenciais servem de orientações para os educadores, fornecendo uma estrutura sólida para o planejamento dos currículos, métodos de ensino e avaliação do progresso dos alunos.

Diante disso, o processo de construção curricular envolve, inicialmente, a análise do contexto local para que a definição de metas e estratégias educacionais sejam traçadas e alcançadas. Pois bem, no processo de construção dos Referenciais Curriculares do município de Ponta Grossa os sujeitos de pesquisa, ao serem indagados sobre a presença de agentes externos a SME nesse processo, relataram que:

Não houve (P7).

Sim. Professores e coordenadores pedagógicos das escolas (P.17).

Sim, as equipes de gestão das escolas e alguns professores da rede participaram dos momentos de debate (P.19).

Não tenho conhecimento de pessoas externas participando deste processo” (P.18).

Não que eu lembre (P.1).

As professoras das áreas e coordenadoras pedagógicas” (P. 16).

Sim, alguns professores da rede municipal estiveram elaborando na construção do referencial curricular (P.15)

Que eu me lembre foram nós. Fizemos algumas reuniões (uma ou duas) com professores formados na área para algumas discussões (P.4)

Sim, houve outros professores, no início do processo. Eles eram professores que estavam atuando na área (P. 8).

A análise das narrativas revela a ausência de consenso entre os participantes da pesquisa em relação à participação de agentes externos durante a construção dos Referenciais. Esses relatos evidenciam claramente um processo fragmentado e, em muitos casos, solitário. Enquanto alguns participantes mencionam a presença ativa de professores e coordenadores pedagógicos, outros relatam desconhecer a participação de outros indivíduos nesse processo. Por exemplo, o participante P.4

relata a realização de apenas duas ou três reuniões com as respectivas áreas para discussões coletivas.

Quando não há construção coletiva de Referenciais Curriculares, várias questões e desafios podem surgir no sistema educacional. Dentre elas, podemos citar: a falta de relevância das necessidades do aluno e as demandas do mundo contemporâneo; falta de comprometimento, pois a ausência do envolvimento da comunidade escolar em processos decisórios leva a um baixo comprometimento com os objetivos educacionais e, conseqüentemente, irão ocorrer lacunas no processo de implementação efetiva dos Referenciais; padronização excessiva, pois sem a contribuição de diferentes perspectivas, há um risco dos Referenciais Curriculares se tornarem padronizados, o que pode limitar a flexibilidade e a capacidade de atender às necessidades individuais dos alunos e das comunidades locais; falta de inclusão, desse modo, a construção unilateral de Referenciais Curriculares pode levar à exclusão de grupos ou comunidades específicas, resultando em um currículo que não reflete a diversidade cultural, étnica, linguística e socioeconômica dos alunos; desconexão com a realidade diante da falta de construção coletiva pode resultar em um currículo desconectado da realidade e das experiências de vida dos alunos, o que pode afetar a motivação e desempenho do aluno; resistência à melhoria, ou seja, quando os professores e outros profissionais da Educação não participam da construção dos Referenciais Curriculares, pode haver resistência à melhoria, levando a uma aplicação ineficaz do currículo e, especificamente, a resultados de aprendizagem mais fracos.

É crucial considerar a importância da construção coletiva de Referenciais Curriculares para promover um ambiente educacional mais inclusivo, relevante e eficaz. A participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional é essencial para garantir que os currículos atendam às necessidades e aos objetivos de aprendizagem de todos os alunos.

Autores como Popkewitz (1997); McLaren (1998); Nóvoa (2002); Sacristán (2000); e Apple (1994) defendem uma abordagem mais inclusiva e colaborativa na construção de Referenciais Curriculares, pois eles irão refletir as necessidades e aspirações da comunidade e dos grupos marginalizados.

Em relação aos benefícios nesse processo de construção coletiva, podem ser citados: a participação ativa e engajamento com vistas ao comprometimento com os objetivos educacionais; a diversidade de perspectivas que traz uma abordagem mais

inclusiva e abrangente; a aceitação e apropriação do documento, podendo levar a uma implementação mais eficaz e com um maior número de adesão para atingir os objetivos propostos.

Em resumo, a construção coletiva de Referenciais Curriculares não apenas promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e relevante, mas também fomenta um senso de comunidade e responsabilidade compartilhada como resultados significativos para os alunos.

4.3.5 Você poderia relatar como foi o direcionamento para o processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

A homologação da Base Nacional Comum Curricular ocorreu no dia 20 de dezembro de 2017. O presente documento define os objetivos de aprendizagem que todos os alunos das escolas públicas e privadas do país devem alcançar em cada etapa da Educação Básica, tornando-a uma diretriz obrigatória para os sistemas de ensino e para as escolas do Brasil.

Logo após a sua homologação, os sistemas de ensino iniciaram o processo de construção dos seus Referenciais Curriculares, e, desse modo, adaptaram seus currículos e práticas pedagógicas de acordo com os objetivos e competências previstos na Base Nacional Comum Curricular. A implementação da Base Nacional Comum Curricular foi feita em etapas, com prazos específicos deliberados pelo Ministério da Educação. Inicialmente o prazo para a implementação da Base Nacional Comum Curricular, nos estados e municípios, era até o final do ano de 2021, mas houve a prorrogação no prazo para 15 de agosto de 2022. Até essa data os dirigentes deveriam realizar a inclusão dos Referenciais Curriculares e seus respectivos Pareceres de Homologação (ou documentos oficiais comprobatórios válidos), na plataforma⁴⁶ de monitoramento da implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Então iniciou-se o processo de construção desses referenciais nos sistemas de ensino. Em relação a esse processo, os sujeitos de pesquisa foram indagados se houve direcionamento ou a participação de alguma fundação ou instituição ou não. Ao

46 Plataforma de monitoramento de implementação da BNCC pelos estados e municípios do país disponível em: <https://plataformabncc.caeddigital.net/#!/lista-curriculos-municipais>.

serem indagados sobre como ocorreu o direcionamento nesse processo, os pesquisados trouxeram as seguintes afirmações:

*Não diretamente. Nós participamos de muitos eventos promovidos por parceiros a **Fundação Lemann** e nos aprofundamos em **conhecimentos sobre currículo, avaliação e formação de professores**. Isso nos ajudou a pensar mais sobre como construir melhor esse documento (P.6).*

*Fizemos algumas reuniões de estudo da BNCC (que eu lembre) com os coordenadores da **Fundação Lemann**, que analisaram e teceram algumas notas em certo momento (P.9).*

*A **Lemann** que auxiliou na estrutura (organização) e nas discussões referentes a área pedagógica (P.10).*

Tivemos algumas orientações do Instituto Lemann (P.19).

Centro Lemann (P.2).

*Diretamente não, na época a **Fundação Lemann** fazia um trabalho de assessoramento para a rede e as discussões levantadas por esses profissionais em termo de formação para nós técnicos indiretamente auxiliaram ampliando nossa visão profissional (P.5).*

*Sim, **Fundação Lemann**. Orientaram principalmente nas fundamentações teóricas e estrutura (P.14).*

*Sim houve o direcionamento da **Fundação Lemann** (P.4) (Grifos da autora).*

Por meio dos relatos apresentados ficou comprovado que houve a influência da Fundação Lemann no direcionamento da elaboração dos Referenciais Curriculares do município. Nos discursos aparecem palavras chaves como: orientação, direcionamento, análise, formação. Isso nos faz crer que as reformas educacionais que houve no Brasil, e as que ainda estão em curso, fazem parte de uma agenda neoliberal, pois estas redirecionam a compreensão da gestão escolar e, conseqüentemente, dos espaços escolares, com a introdução das parcerias público-privadas no interior dos sistemas educacionais brasileiros.

Como bem pontua Caetano (2020, p.67), o Neoliberalismo introduziu “novos elementos como a parceria público-privado, a gestão por resultados, o voluntariado, a filantropia, a terceirização e, também, o que se denomina de formas de privatização com implicações na educação e na escola”. A autora ainda afirma que, sutilmente, as parcerias público-privadas adentram a escola pública com o discurso do assessoramento na gestão escolar para o atingimento de melhores resultados

educacionais, mas o que se verifica é que acabam por incorporar nestes sistemas ferramentas do setor privado e do mercado.

Indiretamente a privatização da escola pública ocorre, sutilmente, dessa forma. Podemos dizer que a implementação da BNCC no município insere-se, também, nesse processo indireto de privatização, por entender que a sua construção foi influenciada diretamente por parcerias público-privadas.

4.3.6 Houve a participação de algum instituto ou fundação nesse processo?

Os pesquisados, ao serem questionados sobre a participação de agentes externos à Secretaria Municipal de Educação, relataram que:

Sim, houve a participação (P18).

Não que eu me lembre (P.6).

Sim, em alguns momentos (P.16).

Diretamente não (P5).

Com relação a esse questionamento, diversos estudiosos têm expressado visões divergentes sobre a participação externa na construção dos Referenciais. Essa falta de consenso entre os pesquisadores suscita questionamentos sobre a natureza do envolvimento externo e sua influência na elaboração desses Referenciais. Essa divergência de perspectivas aponta para a complexidade do processo e sugere que ele não se desdobrou de forma linear ou direta, evidenciando ainda mais a fragmentação inerente a esse contexto.

Assim Foucault (1979) argumenta que as relações de poder são fundamentais para entender como as influências externas moldam e determinam os referenciais educacionais. Assim, compreende-se como as dinâmicas sociais e culturais permeiam a construção de políticas educacionais e realizam a interseção entre o contexto político e a produção de conhecimento pedagógico.

Essas perspectivas teóricas reforçam a complexidade inerente à influência externa na definição de referenciais educacionais e destacam a necessidade de considerar uma gama diversificada de pontos de vista para compreender integralmente esse processo multifacetado.

Diante da análise dessas narrativas, torna-se evidente que a construção de referenciais educacionais é um processo intrincado, influenciado por uma interseção complexa de fatores internos e externos.

Nesse contexto, é crucial que a rede municipal assuma a responsabilidade primária na construção dos referenciais educacionais, evitando a terceirização dessa obrigação para institutos ou entidades externas. Ao assumir esse papel central, a rede municipal pode garantir uma abordagem mais alinhada com as necessidades e peculiaridades locais, promovendo uma Educação mais contextualizada e sensível às demandas específicas da comunidade.

Essa abordagem descentralizada e autônoma permite uma maior participação da comunidade escolar no processo de formulação de diretrizes educacionais, fortalecendo assim o compromisso com uma Educação de qualidade e relevante para os alunos. Além disso, essa abordagem pode contribuir para a construção de uma identidade educacional local mais sólida e sustentável, fundamentada em valores e aspirações compartilhados pela comunidade.

4.3.7 Como ocorreu essa participação?

Os pesquisados, ao serem indagados sobre a forma como os agentes externos participaram do processo de construção dos Referenciais, trouxeram as seguintes afirmações:

Por meio de eventos promovidos por esses agentes (P6).

Reuniões realizadas por eles (P9).

Discussões referente a área pedagógica (P10).

Fundamentação teórica e estrutural (P10).

A discussão sobre a participação externa na construção dos referenciais educacionais levanta um ponto crucial relacionado à influência desses agentes no processo. A presença de orientações e discussões teóricas e pedagógicas vindas de fontes externas pode ter impactos significativos na definição dos referenciais, visto que essas contribuições muitas vezes refletem os pressupostos e interesses do agente externo envolvido.

Isso pode suscitar preocupações sobre a autenticidade e a contextualização dos Referenciais, uma vez que eles podem acabar sendo moldados por perspectivas que não necessariamente refletem as realidades e necessidades locais. A importância de garantir que as diretrizes educacionais sejam relevantes, sensíveis às peculiaridades regionais e alinhadas com os objetivos da comunidade escolar é fundamental.

Portanto, um equilíbrio adequado entre a participação externa e a autonomia local na construção dos Referenciais é essencial para assegurar que a Educação seja verdadeiramente eficaz e significativa para os alunos. Isso envolve um processo de reflexão crítica e negociação constante, que leve em consideração a pluralidade de vozes e perspectivas envolvidas na formação das políticas educacionais.

Além do mais, é necessário que haja uma conscientização sobre a influência potencialmente distorcida das perspectivas externas que reforça a necessidade de fortalecer as capacidades internas da rede municipal, capacitando-a a tomar decisões fundamentadas e autônomas em prol de uma Educação de qualidade e pertinente.

4.3.8 Qual a sua opinião sobre os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa foram aprovados pelo Conselho Municipal de Educação de Ponta Grossa em 04/12/2019. E o processo de implementação iniciou-se no ano de 2020, justamente quando o país passava pela pandemia do novo coronavírus, que teve um impacto significativo no setor educacional em todo o mundo.

As instituições educacionais e os governos tiveram que desenvolver estratégias para enfrentar esses desafios, implementando medidas para garantir a continuidade do ensino como a transição para o ensino remoto, o que incluiu a adoção de novas tecnologias educacionais, o desenvolvimento de programas de apoio psicossocial e a implementação de protocolos de segurança para facilitar a reabertura segura das escolas que, no município de Ponta Grossa, ocorreu no ano de 2022. Desse modo, a implementação dos Referenciais se iniciou no ano de 2022. Ao perguntarmos para os pesquisados sobre a opinião deles em relação aos Referenciais Curriculares, observamos as seguintes respostas:

Hoje vejo algumas **fragilidades** na matriz curricular que está presente nas Diretrizes Curriculares (P.1).

Os referenciais mostram como é o trabalho na rede, deixando clara as políticas adotadas no município (P.3).

Acredito ser um documento que foi muito bem pensado e elaborado, mas como todo documento na área da educação **deve ser sempre revisitado** tendo como base o seu uso em sala de aula e as mudanças que ocorrem na sociedade (P.10).

É importante para **normatizar a educação do município**, pois o estudante que muda de escola da rede e na outra terá uma continuidade nessa aprendizagem (P.15).

Servem como **norteadores para o trabalho dos professores** em sala de aula (P.16).

Que precisa ser **revisto e repensado, reorganizado**. Mas foi um ganho para o nosso município da escrita ao lançamento do mesmo (P.2).

Precisa ser **revista para reformulação** e poder acrescentar e desenvolver melhor a escrita da área de atuação, a releitura se faz necessária (P.7).

Precisam ser **revisitados urgentemente**, muitos objetos de conhecimento se repetem. A linguagem, a perspectiva teórico-metodológica das áreas precisa ser a mesma, embora cada uma tenha especificidades. Em se tratando de “interdisciplinaridade”, precisa estar clara nos referenciais (P.11) (**Grifos da autora**).

Por meio dos discursos surgem afirmativas de que os Referenciais normatizam e norteiam o processo educativo no município, onde pode-se verificar uma visão superficial do documento por parte dos pesquisados.

As demais afirmativas referem-se à necessidade de reformulação dos Referenciais; pode-se, desse modo, analisar por dois vieses. O primeiro refere-se ao processo de construção dos Referenciais que, por meio dos dados obtidos, constata-se que foi um processo solitário, aligeirado, direcionado por parcerias público-privadas, e que no momento do processo de implementação do documento percebeu-se as fragilidades do mesmo, pois não vinha ao encontro das reais necessidades das instituições escolares. E o outro viés diz respeito ao fluxo normal da elaboração das políticas educacionais, pois estas devem estar em constante avaliação para que sejam reformuladas devidas às significativas mudanças que ocorrem no ambiente educacional.

Ao concluir este capítulo de análise de dados, fica evidente que a influência do Neoliberalismo na Educação, com a participação de agentes externos, como o Instituto Lemann, é um tema complexo e multifacetado. Desse modo, destaca-se uma potencial padronização e homogeneização das práticas educacionais. A chave para

enfrentar esses desafios reside na promoção de um diálogo colaborativo e inclusivo entre todos os interessados a fim de garantir que as políticas educacionais sejam sensíveis às necessidades locais e centradas no aluno, e que sejam construídas pelos sistemas de ensino sem o direcionamento, muitas vezes tendencioso, das parcerias público-privadas.

Assim é fundamental manter essa perspectiva crítica e proativa para moldar um sistema educacional mais equitativo, inovador e sustentável, alinhado com os objetivos de uma sociedade justa, progressista e igualitária.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

A área de ensino é caracterizada por ser essencialmente de pesquisa, o que significa, nesse caso específico, que há uma intenção de que os conhecimentos produzidos sejam aplicados, com possibilidades de replicação, em contextos reais por meio de produtos e processos educativos (BRASIL, 2019). Essa característica se evidencia tendo exigência que as pesquisas, nesta área de ensino, tenham o desenvolvimento de um produto educacional [...] um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros.

A tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional, a qual tem seu aporte no referencial teórico metodológico escolhido pelo pesquisador (BRASIL, 2019a, p. 15).

Portanto, para este estudo o produto educacional elegido será um e-book, com fundamentação teórica com o título “Orientações para elaboração de construção de referenciais curriculares nos sistemas de ensino”. Esse recurso pode ser ajustado para diferentes sistemas de ensino, visando auxiliar no processo de construção de políticas curriculares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de elaboração de políticas curriculares no Brasil tem sido uma jornada repleta de desafios e complexidades. Ao longo das décadas, diversas reformas e iniciativas foram implementadas visando aprimorar o sistema educacional do país. No entanto, a falta de continuidade, a interferência política e a desconsideração das vozes dos principais atores educacionais têm sido alguns dos obstáculos persistentes.

Uma das principais críticas ao processo de elaboração de políticas curriculares no Brasil refere-se à falta de participação efetiva dos professores e demais profissionais da Educação na formulação dessas políticas. Muitas vezes, as decisões são tomadas em níveis hierárquicos superiores, sem considerar as realidades e necessidades específicas das escolas e dos alunos.

Ademais, a falta de continuidade e a instabilidade nas políticas educacionais têm prejudicado a implementação eficaz de mudanças. Reformas e diretrizes são frequentemente impostas a cada mudança de governo, o que resulta em falta de consolidação e dificuldades de implementação a longo prazo.

Outra crítica recai sobre a centralização do poder na definição dos currículos, muitas vezes ignorando as diversidades culturais, regionais e sociais presentes no país. A imposição de um currículo nacional unificado sem considerar as particularidades locais tem limitado a capacidade das escolas de oferecer uma Educação mais contextualizada e relevante para seus alunos.

Além disso, a influência de interesses políticos e econômicos na elaboração de políticas curriculares tem levantado preocupações sobre a possibilidade de que essas políticas priorizarem agendas que não refletem diretamente as necessidades educacionais dos alunos e da sociedade como um todo.

Outro ponto de destaque é o contexto da influência na formulação de políticas educacionais, especificamente a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, nas políticas educacionais de diversos países, incluindo o Brasil. Esse tema tem sido alvo de críticas e discussões profundas no cenário educacional contemporâneo.

Uma das críticas mais recorrentes é a imposição de agendas e diretrizes padronizadas, que muitas vezes refletem uma visão hegemônica de Educação,

desconsiderando as especificidades culturais, sociais e históricas de cada nação. Essas abordagens tendem a promover modelos de reforma baseados em indicadores econômicos e de mercado, negligenciando as necessidades e demandas locais, o que pode levar à descaracterização e à perda da identidade dos sistemas educacionais nacionais.

Além disso, a pressão por políticas de austeridade e ajustes fiscais muitas vezes impõe cortes no investimento público em Educação, o que pode resultar em redução de recursos e infraestrutura nas escolas e afetar negativamente a qualidade do ensino e o acesso de grupos vulneráveis à Educação. A ênfase em políticas neoliberais, que priorizam a privatização e a mercantilização da Educação, pode levar a um aumento das desigualdades sociais e a uma segregação educacional mais acentuada, especialmente em países em desenvolvimento.

Outro ponto importante de discussão reside na influência desses organismos na definição das agendas de pesquisa e de desenvolvimento curricular, muitas vezes desconsiderando a participação efetiva dos profissionais da Educação e das comunidades locais. Isso pode resultar em uma desconexão entre as diretrizes internacionais e as necessidades reais dos estudantes e professores, limitando a capacidade de inovação e a diversidade pedagógica nas práticas educacionais.

A interferência de organismos internacionais na formulação de políticas curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, muitas vezes desencadeia debates significativos sobre a influência global nas práticas educacionais locais. Enquanto esses organismos, frequentemente, oferecem diretrizes e metas educacionais destinadas a promover padrões internacionais de qualidade e equidade, a aplicação direta dessas políticas pode enfrentar desafios consideráveis em relação à adaptação às realidades e às necessidades específicas de cada país.

A imposição de diretrizes curriculares derivadas de contextos externos pode negligenciar a diversidade cultural, social e econômica presentes nos sistemas educacionais nacionais. Além disso, a dependência excessiva de tais diretrizes pode minar a autonomia educacional e a capacidade dos países de desenvolverem políticas e práticas curriculares que estejam mais alinhadas com suas próprias prioridades e contextos educacionais. Portanto, um equilíbrio cuidadoso entre a incorporação de diretrizes internacionais e a consideração das demandas locais é essencial para garantir uma abordagem curricular eficaz e relevante em âmbito nacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular representam marcos importantes na definição e no direcionamento das políticas educacionais no Brasil. No entanto, a implementação e a influência desses documentos no contexto educacional têm gerado debates e críticas relevantes ao longo dos anos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, introduzidos na década de 1990, foram elaborados como um guia para orientar os currículos escolares em todo o país. No entanto, críticas surgiram em relação à sua rigidez e falta de flexibilidade, o que muitas vezes limitou a autonomia das escolas e dos professores na adaptação dos currículos às necessidades locais e individuais dos alunos. Além disso, as críticas apontaram para a sua abordagem excessivamente prescritiva, que poderia restringir a diversidade de abordagens pedagógicas e conteúdos curriculares, limitando a criatividade e a inovação nas práticas educacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, por sua vez, buscaram estabelecer diretrizes mais amplas e flexíveis para a organização e o desenvolvimento dos currículos em diferentes níveis de ensino, com ênfase na promoção de uma Educação mais inclusiva e contextualizada. No entanto, críticos apontam para desafios na efetivação dessas diretrizes, como a falta de estratégias claras de implementação e monitoramento, além de questões relacionadas à capacitação e formação contínua de professores para lidar com as mudanças propostas.

A Base Nacional Comum Curricular, implementada mais recentemente, visou a padronização e a uniformização dos currículos em todo o país, estabelecendo as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem adquirir ao longo da Educação Básica, isto é, conteúdos mínimos apreendidos pelo aluno. No entanto, críticas surgiram em relação à sua abordagem por competências, que muitas vezes pode reduzir os conteúdos curriculares a habilidades e competências específicas, negligenciando a formação integral dos estudantes. Além disso, preocupações foram levantadas sobre a possibilidade da Base Nacional Comum Curricular reforçar desigualdades e acentuar disparidades educacionais, especialmente entre escolas públicas e privadas.

A discussão em torno da padronização curricular, representada pela criação de uma Base Nacional Comum Curricular, pode limitar a autonomia dos professores e das escolas, reduzindo a flexibilidade para adaptar o currículo às necessidades específicas dos alunos e às realidades locais. Além disso, uma abordagem única pode

não levar em consideração a diversidade de contextos culturais e sociais do país, o que pode resultar em uma Educação que não seja relevante para todos os estudantes. Também há preocupações sobre a padronização curricular favorecer uma abordagem excessivamente centrada em avaliações padronizadas, o que pode levar a uma "cultura de ensino para o teste" em detrimento de uma Educação mais abrangente e formativa.

Portanto, a discussão sobre a padronização curricular deve levar em consideração a busca por um equilíbrio entre a necessidade de garantir um padrão mínimo de qualidade na Educação e a importância de manter a flexibilidade, a diversidade e a contextualização curricular para atender às necessidades dos alunos e das comunidades locais.

A busca exagerada por obter a pontuação elevada em avaliações em larga escala, em que se baseia a Base Nacional Comum Curricular, pode gerar consequências prejudiciais para a qualidade do ensino. A ênfase excessiva nos resultados de testes padronizados pode levar a um foco estreito em habilidades e competências específicas, negligenciando o desenvolvimento dos alunos.

Além disso, a pressão por pontuações elevadas nos rankings educacionais pode incentivar práticas de ensino voltadas para a memorização e a reprodução de informações, em detrimento do pensamento crítico e da criatividade. Isso pode limitar a capacidade dos alunos de aplicar seus conhecimentos de maneira significativa em contextos do mundo real. Além disso, a preocupação excessiva com as avaliações em larga escala pode resultar em uma cultura de ensino focada apenas nos aspectos que podem ser medidos, subestimando a importância de outras dimensões da Educação, como o desenvolvimento socioemocional e o engajamento cívico.

A pressão imposta aos professores para obter resultados satisfatórios em avaliações externas pode comprometer tanto a qualidade da Educação quanto o trabalho pedagógico desses profissionais. A ênfase excessiva em alcançar metas numéricas pode levar os educadores a direcionar suas estratégias de ensino, principalmente para o treinamento e a preparação dos alunos para esses exames, em detrimento de abordagens mais abrangentes e criativas de aprendizagem. Isso pode limitar a liberdade dos professores de personalizar suas práticas de ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos e pode restringir a exploração de métodos educacionais inovadores e personalizados.

Outro aspecto relevante reside no caráter normativo e obrigatório da Base Nacional Comum Curricular, que passou a servir como direcionamento para a construção dos Referenciais Curriculares nos sistemas de ensino. Em consequência, tanto o sistema municipal quanto o estadual tiveram como prazo até o ano de 2021 para a elaboração de seus respectivos referenciais, fundamentando-os nos princípios e diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.

Diante do exposto, o processo de construção dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa teve início em 2020. A análise do contexto da produção do texto dos Referenciais permitiu aprofundar nossa compreensão sobre como ocorreu esse processo, uma vez que essa esfera de atuação está intrinsecamente vinculada ao contexto de influência.

Por meio do referencial analítico adotado, pode-se analisar que o processo de construção dos Referenciais Curriculares foi atribuído aos profissionais especializados da Secretaria Municipal de Educação, contabilizando um total de 19 indivíduos. Esse aspecto é fundamental para compreender a dinâmica do processo, já que destaca a centralização da tomada de decisões nas mãos de um grupo específico de especialistas, excluindo a participação mais ampla da comunidade educacional. A falta de envolvimento de professores, gestores e outros membros da comunidade escolar pode ter implicações significativas na representatividade e eficácia dos Referenciais Curriculares.

Uma questão que merece destaque é o desconhecimento dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação sobre aspectos relacionados à elaboração de políticas curriculares, especialmente aquelas alinhadas com a base nacional comum (BNC). Esse desconhecimento representa um desafio crítico no processo de construção dos Referenciais Curriculares do município. A falta de compreensão profunda sobre as diretrizes nacionais e a estrutura da base nacional comum pode resultar em políticas mal concebidas e ineficazes. É fundamental que os técnicos da Secretaria Municipal de Educação adquiram um conhecimento sólido e atualizado das teorias e práticas relacionadas ao currículo, a fim de garantir políticas curriculares alinhadas com as necessidades da comunidade educacional e de qualidade. Portanto, a capacitação e o desenvolvimento profissional desses técnicos são essenciais para o sucesso do processo de elaboração dos Referenciais Curriculares.

Assim, constatou-se que a construção dos referenciais ocorreu de forma isolada, distante da participação ativa da comunidade escolar, o que levanta questões

importantes sobre a legitimidade, a qualidade e a eficácia desse documento, pois quando as políticas educacionais são formuladas sem a devida consideração das vozes e perspectivas daqueles que trabalham diretamente nas escolas, como professores e gestores, corre-se o risco de desconectar o currículo da realidade e das necessidades locais.

Essa desconexão entre a formulação dos referenciais e a realidade local pode gerar implicações sérias para a eficácia do currículo. Os Referenciais Curriculares podem se tornar inaplicáveis ou inadequados aos contextos específicos das escolas, resultando em um currículo que carece de relevância e eficácia no atendimento às necessidades dos alunos e da comunidade local. Portanto, é fundamental reconhecer a necessidade premente de refletir sobre a prática educacional em um nível mais local e contextualizado.

A reflexão deve abranger a vivência dos alunos, as demandas da comunidade e a capacidade de adaptação curricular para garantir uma Educação de qualidade que atenda às necessidades específicas do contexto escolar em Ponta Grossa. Esse processo reflexivo deve ser amplamente consultivo, envolvendo todos os participantes da comunidade educacional para assegurar a pertinência e eficácia dos Referenciais Curriculares no contexto local.

Outra questão central, destacada no âmbito deste estudo, foi o processo de construção dos Referenciais, o qual foi direcionado por uma parceria público-privada na qual o Instituto Lemann assumiu um papel de destaque. Importante pontuar que o Instituto Lemann também teve uma influência significativa no contexto da influência da elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Desse modo, a participação de atores não governamentais, como instituições privadas e organizações da sociedade civil, em processos educacionais de grande escala, como a definição de currículos nacionais, pode suscitar discussões críticas.

A orientação da parceria público-privada na construção dos referenciais representa uma abordagem que demanda uma análise crítica mais ampla. Tal colaboração pode levantar questões sobre a influência de atores externos nas políticas educacionais locais e sobre a autonomia dos sistemas de ensino na tomada de decisões. Nesse sentido, o envolvimento de organizações não governamentais em questões de formulação de políticas pode levantar preocupações sobre a centralização do poder de decisão e a possível influência de agendas externas que podem não refletir plenamente as necessidades e realidades locais. Além disso, a

dependência de orientações externas pode ter impactos na capacidade dos sistemas de ensino de desenvolver abordagens educacionais verdadeiramente contextualizadas e adaptadas às demandas específicas de seus alunos e comunidades.

Uma das implicações centrais é a potencial interferência de entidades privadas no direcionamento das políticas educacionais, o que pode comprometer a autonomia e a liberdade dos sistemas de ensino em moldar currículos que atendam às necessidades específicas de suas comunidades e alunos. Isso pode acarretar uma padronização curricular que não necessariamente se alinha com as realidades locais e às demandas pedagógicas da região.

Além do mais, as parcerias público-privadas podem introduzir lógicas de mercado no contexto educacional, o que pode gerar preocupações sobre a mercantilização da Educação e a transformação dos alunos em consumidores de serviços educacionais. Isso pode resultar em uma abordagem educacional mais voltada para resultados quantitativos e competitividade, em detrimento de uma Educação mais holística e centrada no desenvolvimento integral dos estudantes.

Por outro lado, é importante reconhecer que as parcerias público-privadas podem trazer recursos financeiros e expertise técnica que muitas vezes podem ser escassos nos sistemas de ensino público. No entanto, é essencial garantir que essas parcerias sejam transparentes, equitativas e alinhadas com as necessidades e valores do sistema de ensino em questão. A colaboração entre o setor público e o privado deve ser baseada em princípios de colaboração, respeitando a autonomia dos sistemas de ensino e garantindo que o benefício dos alunos seja priorizado em todos os estágios do processo educacional.

Nesse contexto, é essencial promover um diálogo mais amplo e democrático entre os diversos atores da comunidade educacional, garantindo a participação ativa de educadores, pesquisadores, estudantes e famílias na formulação e implementação de políticas educacionais. Também é fundamental que as políticas sejam contextualizadas e sensíveis às realidades locais, garantindo o respeito pela diversidade cultural e a promoção de uma Educação inclusiva e de qualidade para todos. A autonomia e a soberania dos países na definição de suas políticas educacionais devem ser preservadas, a fim de garantir o desenvolvimento sustentável e o fortalecimento de sistemas educacionais comprometidos com a formação integral e cidadã dos indivíduos.

A partir das discussões realizadas, torna-se evidente que a construção de Referenciais Curriculares no contexto educacional de Ponta Grossa está intimamente ligada a uma série de desafios e influências complexas. A ênfase na busca por resultados quantitativos, muitas vezes associada a avaliações em larga escala, baseadas na BNCC, pode comprometer a qualidade do ensino ao direcionar os esforços dos professores para a preparação de alunos para testes padronizados.

E depois, a falta de participação ampla da comunidade educacional, especialmente dos professores e gestores, no processo de elaboração dos Referenciais Curriculares pode resultar em políticas descontextualizadas e inadequadas. A influência de atores externos, como o Instituto Lemann, e a dependência de parcerias público-privadas levantam questões cruciais sobre a autonomia e a relevância das políticas educacionais locais.

Por conseguinte, é crucial promover uma abordagem mais inclusiva e participativa na elaboração de políticas educacionais, assegurando que as necessidades e realidades locais sejam adequadamente consideradas. A valorização da voz dos educadores e a compreensão profunda das diretrizes nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular, são fundamentais para a concepção de currículos mais relevantes e eficazes.

Essas reflexões destacam a importância de um diálogo contínuo entre os diversos atores do sistema educacional, incluindo profissionais da Educação, gestores, comunidade escolar e entidades governamentais, a fim de garantir a qualidade e a pertinência das políticas curriculares no contexto local. Somente por meio de um esforço coletivo e uma compreensão profunda das necessidades educacionais locais, será possível avançar em direção a uma Educação mais inclusiva, contextualizada e de qualidade em Ponta Grossa e além.

Dessa forma, a construção de políticas curriculares no Brasil necessita de uma abordagem mais inclusiva e participativa, que envolva os principais atores da comunidade educacional. Além disso, é fundamental garantir a continuidade das políticas educacionais, bem como promover uma abordagem mais sensível e flexível que reconheça e valorize a diversidade presente no país. A atenção à qualidade e à equidade na Educação deve permanecer no centro de qualquer iniciativa, a fim de garantir um sistema educacional mais justo e eficaz para todos os estudantes brasileiros.

Para estudos futuros, sugere-se pesquisar o "contexto da prática" para investigar como as políticas educacionais são efetivamente implementadas e reinterpretadas pelos professores, considerando suas próprias experiências e perspectivas individuais. Compreender de que maneira as políticas são adaptadas e transformadas durante o processo de implementação, levando em conta as diversas visões e contextos dos educadores, pode oferecer insights valiosos sobre a dinâmica da prática pedagógica e seus efeitos na sala de aula. Investigar como os professores reconhecem, interpretam e recriam as políticas educacionais por meio de suas próprias concepções e percepções pode proporcionar uma compreensão mais abrangente e aprofundada da interação entre a teoria e a prática no campo educacional.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; BORGHI, R. Parcerias entre prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo? *In*: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.
- ADRIÃO, T., PERONI, V. M. V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Educação**, v.03, n.04, 2009.
- 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>. Acesso em: 12 set. 2023.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2016.
- 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.
- ALTVATER, E. A crise de 1929 e o debate marxista sobre a teoria da crise. *In*: HOBSBAWM, Eric J. (org.). **História do marxismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987. v.8, p.79-133.
- ANDRADE, M. C. P.; NEVES, R. M. C.; PICCININI, C. L. **Base Nacional Comum Curricular**: disputas ideológicas na educação nacional. Colemarx, 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC, Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2005
- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica**: análise educacional. Porto Alegre. Artmed, 2011.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. *In*: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ARELARO, L. R. G. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. *In*: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **Público e Privado na Educação**: novos elementos para o debate. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2008, v. 1, p. 51-66.

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: Autores Associados, 2000. Cap. 4, p. 95-115.

ARROYO, M. G. **Currículo**: território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos analíticos de políticas educativas**, v.24, n.24, p.1-18, fev. 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2368>. Acesso em: 28 set. 2022.

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez. 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**: policy enactments in secondary schools. Abingdon: Routledge, 2012.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: estudio sectorial del Banco Mundial. Washington (D.C.): WB, 1996. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 24 maio 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDES, B. MEC lança livros para orientar professores. **Folha de São Paulo**, Sucursal de Brasília, 1997. p. 3.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto (POR): Porto Editora, 1994.

BOITO JÚNIOR., A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BOITO JÚNIOR., A.; BERRINGER, T. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Rev. Sociol. Polit.**, Dossiê "Empresariado, Estado e Desenvolvimento", v.21. n.47, set., 2013

BOITO, C. **Os restauradores**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BORON, A. A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. São Paulo: Paz & Terra, 1994.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANCO, E. P. *et al.* **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

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

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 10 maio 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)**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 vls.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB n. 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB n. 4/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 22/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Versão acrescida. 136 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015**. Institui a Comissão de Especialistas para elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192#:~:text=PORTARIA%20No%2D%20592%2C%20DE%2017,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 2 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**: versão preliminar. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 7 abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Casa Civil, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16261-rceb02-98&category_slug=agosto-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 2 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB n. 2/98, de 7 de abril de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB n. 3/98.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O público e o privado**, Fortaleza, n.5, p.7-23, jan./jun., 2005. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2658>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação Em Revista**, v.21, n.2, 2020, p.65–82. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.06.p65>

CARNEIRO, A. L.; CRUZ, C. G. Apresentação: LDB - o processo de tramitação. **Educar**, Curitiba, n.11, p. 107-115, 1995. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2658/2221>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CHADDAD, F. R. Análise crítica da elaboração, da pedagogia e da orientação dos PCNS. **Mimesis**, Bauru, v.36, n.1, p. 5-24, 2015. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v36_n1_2015_art_01.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

CHAGAS, V. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois.** São Paulo: Saraiva, 1984.

CHAUÍ, M. **Filosofia.** Série Novo Ensino Médio. Vol. Único. São Paulo: Ática, 2001

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2014.

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.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.22, n. esp.3, p. 1313-1324, dez., 2018

COUTINHO, C. N. Cidadania, democracia e educação. *In*: BORGES, A.; *et al.* **Espaço de construção da cidadania**. São Paulo: FDE, 1994. p. 13-26. (Série ideias, n. 24).

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p. 809-829, out. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/tcv35NPhMLYGgFjxyhHVRkD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

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

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 esp., p. 921-946, out. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. *In*: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

FALLEIROS, I.; PRONKO, M. A.; OLIVEIRA, M. T. C. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, L. M. W. (orgs.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

FERREIRA, F. S.; SANTOS, F. A. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v.22, n.1, p. 189–208, 2020. DOI: 10.30715/doxa.v22i1.14031. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031>. Acesso em: 12 set. 2023.

FILGUEIRAS, L.; LOBO, B. Política e economia na reforma da previdência. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v.13, n.3, p. 717-738, 2003. Disponível em:
http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20180504_bahiaanaliseedados_v.13_n.3dez2003_p.717_738_.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. Rio de Janeiro: Artenova, 1984.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, M. (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 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.

GARRIDO, F. J. A.; SANTOS, M. R. S. Parceria público-privada: privatização, mercantilização e financeirização na educação básica pública. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p. 72-89, maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43767>. Acesso em: 24 nov. 2022.

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.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes. 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>. Acesso em: 12 fev. 2022.

GOUVEIA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HARVEY, D. **Para entender o capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média a época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Plano Nacional de Educação: 2014-2024 - Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico** 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

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.

LEHER, R.; MOTTA, F. C. P. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza**. São Paulo: USP, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008. Disponível em: https://www.eduerj.uerj.br/engine/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2016/01/Pol%C3%ADticas-de-Integra%C3%A7%C3%A3o-Curricular.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** 2000.

MAGALHÃES, J. P.; OSÓRIO, L. F. (orgs.). **Brasil sob escombros: Desafios do governo Lula para reconstruir o país**. São Paulo: Boitempo, 2023.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

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.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n.3, p.1480-1511, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665/15915>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto, relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MAUÉS, O. C. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 9-28.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1998.

MCNAMARA, R. S. **Cem países: dois bilhões de seres: a dimensão do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: FGV, 1974.

MELLO, G. N. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas**. São Paulo: CEEESP, 2014. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela**. Maceió: Ed.UFAL, 2004.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbetes: Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos>. Acesso em 14 set. 2022.

MEZZAROBA, O.; MONTEIRO, C. S. **Manual da metodologia em direito**. São Paulo: Saraiva, 2004

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. *et al.* (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINAYO, M. C. S. *et al.* (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p.109-138, dez. 2000.

MOREIRA, A. F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.21, n.1, p. 9-22, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71637/40634>. Acesso em 14 set. 2022.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2023.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

MOREIRA, V. R. Eficácia e efetividade dos direitos sociais prestacionais. **Revista Conteúdo Jurídico**, Brasília, 14 fev. 2011. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,eficacia-e-efetividade-dos-direitos-sociais-prestacionais,31225.html>. Acesso em: 31 ago. 2022.

NEVES, L. M. W. Os determinantes da política educacional do Brasil de hoje. **Tópicos Educacionais**, Recife, v.10, n.1-2, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/25143/20292>. Acesso em: 23 set. 2022.

NOGUEIRA, O. **Constituições brasileiras**: 1824. 2. ed. Brasília: Senado Federal; Ministério da Ciência e Tecnologia; Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Coleção: Constituições Brasileiras, v. 1).

NÓVOA, A. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. *In*: PROST, A. *et al.* **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 237-263. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424627.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

PALMA FILHO, J. C. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v.3, n.3, p. 15-19, set. 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/51/48>. Acesso em: 23 set. 2022.

PASIN, J. A. B.; BORGES, L. F. X. A nova definição de parceria público-privada e sua aplicabilidade na gestão de infra-estrutura pública. **Revista do BNDES**, Rio de Janeiro, v.10, n.20, p. [173]-196, dez. 2003.

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

PEREIRA, L. C. B.; GRAU, N. C. **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PERONI, V. M. V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, V. M. V. As redefinições da relação público/privado e implicações para a democratização da educação. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v.35, n.1, p. 1-18, 2011. DOI: 10.5216/ia.v35i1.13148. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/13148>. Acesso em: 25 nov. 2022.

PERONI, V. M. V. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação**. 2015. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em <https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Tese-Vera-Peroni-2016.pdf>. Acesso em: 20 de set. de 2022

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, 2015.

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.

PERONI, V.; SCHEIBER, L. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. **Revista Retratos da Escola**. v.11, n.21, p. 387-392, jul./dez, 2017.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Ed. UNESP; Cultura Acadêmica, 2009.

PIRES, D. O. **A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PONTA GROSSA. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental**. Ponta Grossa - PR, 1.ed., 2020.

PORTO, M. C. S. **A condição do estado assistencialista no Brasil pós-constituente**: um exame sobre as determinidades das políticas sociais brasileiras em face das imposições do ajuste neoliberal. 2005. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

PORTO, M. C. S. Estado e neoliberalismo no Brasil contemporâneo: implicações para as políticas sociais. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4, São Luís – MA. **Anais [...]**, 25 a 28 de agosto 2009.

PRADO, I. G. A. O MEC e a reorganização curricular. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p. 94-97, jan./mar. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100011>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ROBERTSON, S. L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.17, n.50, p. 285-305, maio 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: em 13 ago. 2023.

ROSSI, A.; BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H. Relação público- privada no Programa de Desenvolvimento da Educação: uma análise do plano de ações articuladas. *In*: PERONI, V. M. V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livros, 2017.

SAAD FILHO, A. **Brasil: Neoliberalismo versus democracia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLUM JÚNIOR, B. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. *Tempo Social*; **Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v.11, n.2, p. 23-47, out. 1999.

SANTANA, F. F. **A dinâmica da aplicação do termo qualidade na educação superior brasileira**. São Paulo: Editora Senac. 2007.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos**, v.2, p.1-5, 2017.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara - onze teses sobre educação e política**. 32. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O. A outra face da inclusão. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, jan/jun. 2001. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23869/16842>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 17 dez. 2022.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, E. O. MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. (orgs.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, O.; OLINDA, E. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.20, p.314 a 341. doi:<https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2730>

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330-342, set./dez. 2015. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.10/5052. Acesso em: 12 fev. 2022.

SILVA, M. A. **Intervenções e consentimentos: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: FAPESP; Autores Associados, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 9-29.

SILVA, W. P.; BARBOSA, E. P. Austeridade e neoliberalismo no Brasil pós-golpe. **Rev. Sítio Novo**, Palmas, v.4, n.3, p. 336-347, jul./set. 2020.

SILVA, W. P.; BARBOSA, E. P. O Estado brasileiro sob Bolsonaro: neoliberalismo, neofacismo e fundamentalismo. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [S. l.], v. 4, n. Único, 2021.

SINGER, A. V. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

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.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madri: Morata, 1987.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O processo de elaboração das propostas curriculares para a educação básica. **Holos**, Natal, v. 35, n. 2, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6678>. Acesso em: 12 fev. 2022.

THE WORLD BANK. **O Banco Mundial no Brasil**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>. Acesso em: 12 fev. 2022.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TREVIZOLI, D. M.; VIEIRA, L.; DALLABRIDA, N. As mudanças experimentadas pela cultura escolar no ensino secundário devido à implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. *In*: COLÓQUIO "ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA", **Anais [...]**, v. 3, n. 3, 2013. p. 1-13.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien (Tailândia): UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 12 fev. 2022.

VEIGA NETO, A. De Geometrias, Currículo e Diferenças. *In*: **Educação e Sociedade**, Dossiê Diferenças-2002

VIDAL PERONI, V. M.; CAETENO, M. R. O público e o privado na educação - Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, [S. l.], v.9, n.17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.584. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>. Acesso em: 12 set. 2023.

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.

WENGER, É. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998

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.

WILLIAMSON, J. Reformas políticas na América Latina na década de 80. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v.12, n.1, p. 43-49, jan./mar. 1992. Disponível em: <http://www.rep.org.br/PDF/45-3.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ZANLORENSE, M. J.; LIMA, M. F. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 7., 2009, Campinas, **Anais [...]**, Campinas: Unicamp, 2009. p. 1-25.