O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 13 | Nº 39 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.7765385

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

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

Lucimara Glap[1]

Antonio Carlos Frasson[2]

Resumo

Este estudo tem por objetivo compreender as políticas curriculares que foram elaboradas para o Brasil a partir da década de 1990. Esse período histórico ficou marcado pela Reforma de Estado e em consequência, houve as Reformas Educacionais as quais foram embasadas por um discurso de reorganização do sistema econômico o que, incidiu diretamente sobre a educação. Para tanto, abordaremos questões relacionadas as reformas curriculares que ocorreram no Brasil a partir da década de 1990 e que, originaram os textos curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e quanto os procedimentos técnicos ela classifica-se em bibliográfica. Por meio do estudo ficou evidente a tentativa do estabelecimento de uma Base Nacional Comum a qual oriente a formulação de políticas curriculares em todo o território nacional.

Palavras Chave: BNCC; DCNS; PCNS; Políticas Curriculares; Reformas Educacionais.

Abstract

This study aims to understand the curricular policies that were developed for Brazil from the 1990s onwards. This historical period was marked by the State Reform and, as a result, there were Educational Reforms which were based on a discourse of reorganization of the system which directly affected education. To do so, we will address issues related to the curricular reforms that occurred in Brazil from the 1990s onwards and that originated the curricular texts of the National Curricular Parameters (PCNS), the National Curricular Guidelines (DCNS) and the National Common Curricular Base (BNCC). This research has a qualitative approach and in terms of technical procedures, it is classified as bibliographical. Through the study, it became evident the attempt to establish a National Common Base which guides the formulation of curricular policies throughout the national territory.

Keywords: BNCC; DCNS; PCNS; Curriculum Policies; Educational Reforms.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre políticas educacionais, não são recentes. Vários estudos relatam pesquisas em âmbito mundial sobre o tema, revelando o quão contraditório e ao mesmo tempo ambíguo esse processo se efetiva.

E, para que consigamos ter o entendimento sobre estas discussões é necessário analisarmos historicamente o processo de construção das políticas curriculares no Brasil, a fim de compreendermos como estas políticas foram elaboradas.

[1] Professora da Faculdade Sant'ana (IESSA). Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: lucimaraglap@hotmail.com

[2] Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). E-mail: acfrasson@utfpr.edu.br

Historicamente a elaboração de políticas curriculares no Brasil ocorreu juntamente com as reformas do Estado. Estas reformas procuraram adequar à reestruturação mundial do sistema produtivo capitalista ou, à assim chamada "economia globalizada", ao espaço escolar.

Diretamente estas reformas incidiram sobre a educação escolar em todos os seus níveis de ensino e ocuparam um importante destaque pois era necessário ajustar a escola as demandas do mercado, mantendo assim o *status quo* dos interesses hegemônicos. Para Popkewitz (1997), as tais reformas, buscavam reestruturar as instituições sociais e políticas visando o estabelecimento de instituições sociais "eficientes e eficazes e, ao mesmo tempo, sensíveis às exigências de igualdade social" (POPKEWITZ, 1997, p. 149), isto é, era necessário adequar o sistema escolar adaptável ao projeto socioeconômico dos "reformadores do Estado".

Anunciavam-se as reformas curriculares como uma das melhores opções para adaptar os currículos aos objetivos da escola. No entanto, ao analisá-las numa conjuntura social e histórica, compreende-se que "as reformas curriculares, na maioria dos casos ocorrem, para ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, em muito menor medida para mudá-la" (SACRISTÁN, 2000, p.18).

Desta forma ao analisar os documentos curriculares é possível compreender que os conteúdos previstos não mudaram, o que diferiam era a forma da abordagem do professor em relação a este, pois os conteúdos já estavam previamente estabelecidos. Sobre esta questão Lopes (2008), evidencia que reformar o currículo tem sido resumido, a tão somente, uma reforma na sua organização.

Portanto, a reforma educacional para atender o desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, necessita da escola a produção de um conhecimento diferente daquele que era necessário na era da industrialização, agora exige-se uma maior especialização para o trabalho, a escola precisa formar sujeitos polivalentes, flexíveis e adaptáveis às mudanças aceleradas, mais ainda sim continua a ter a produção do conhecimento atrelado ao modo de produção (BALL, 2011).

E, com a promessa de colocar a escola em harmonia com as mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas, o que se colocou em prática foi um intenso processo de formatação da escola seguindo os moldes impostos pela lógica do capitalismo do fim do século XX e início do século XXI de acordo com o ideário neoliberal.

A esse respeito Gentili (1995), aponta que a implementação de medidas neoliberais para gerar eficiência, flexibilidade e eficácia na qualidade do ensino acaba por tornar-se um instrumento de manipulação, em que por processos ideológicos e hegemônicos as classes trabalhadoras aceitam as condições de exploração necessárias para que o sistema capitalista consiga sobreviver.

Dessa forma, para o sistema educacional brasileiro a implantação de políticas de cunho neoliberal, significou a privatização dos serviços públicos, Moraes (2001), aponta como uma das

características do modelo neoliberal aplicada na educação, a interferência do setor privado e de Organismos Internacionais (OI) na elaboração no direcionamento de políticas curriculares e na implementação destas nos sistemas de ensino, bem como as parcerias público privadas estabelecidas por esse novo gerenciamento de Estado. Dentre estes OI, podemos citar, o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) como principais agentes.

Sobre isso, Silva (2002, p. 2), indica que as políticas para a educação pública são o resultado de "imposições das instituições internacionais, particularmente do Banco Mundial (BM), nas prescrições socioeducacionais, não apenas pelo monte de recurso financeiro de que dispõem, mas pela capacidade de gerenciar e manipular os governos", em outras palavras só haveria a concessão de empréstimos aos países se o BM pudesse interferir, diretamente, na elaboração de políticas educacionais e sociais.

Silva (2002), também, evidencia a atuação do BM na ingerência das políticas curriculares no Brasil por este ter um papel central e estratégico nesse processo. Pois, por meio da análise financeira dos países o BM determina quais serão as prioridades educacionais que deverão ser traçadas e defende que as empresas possam gerenciar a educação, pois a educação é um espaço estratégico para que haja investimento, por parte do setor privado. Em relação a privatização da educação é importante refletir que

> From Ball's point of view, privatization is complex, multifaceted and cross-cutting at different and multiple levels in the field of politics: institutional, national and international. It brings about changes in the conception of the state, through rhetoric of partnerships, expansion, diversification and profitability, organizational changes in the public sector (recalibration), and new forms of state such as governance, networks, philanthropy, and performance management (HOSTIN; RACHADEL, 2019).

Assim, e por meio do direcionamento dos OI em relação as políticas curriculares, são construídos no Brasil documentos norteadores para a formulação de currículos nos sistemas de ensino. É notório que essa elaboração sofreu interferências na sua formulação até porquê esta era uma condição para que os OI concedessem empréstimos ao Brasil.

AS REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

É importante pontuar que a partir da década de 1990, as reformas de Estado se adequaram a agenda neoliberal, ajustando-se a reestruturação mundial do sistema produtivo capitalista, ou a chamada por muitos de "economia globalizada". A reestruturação no sistema produtivo incluiu, também, a reforma educacional em todos os níveis.

E, deste modo, as reformas curriculares ocuparam lugar de destaque nas reformas de Estado, pois partia-se da lógica de que seria mais fácil ajustar a escola as demandas do mercado, garantindo dessa forma a manutenção do "*status quo*" e assim, blindando o sistema hegemônico (PERONI, 2013).

Diante disso, o discurso imposto de adequação do sistema educacional as demandas da sociedade em seus aspectos tecnológicos, culturais e socioeconômicos, fizeram com que houvessem novos ajustes no interior da escola. Mas, o que se percebeu é que, se formatou nas instituições de ensino modelos neoliberais, os quais eram regidos pela lógica capitalista. E é óbvio que, estas reformas foram instrumentalizadas, no Brasil, pelos OI como por exemplo o BM, Fundo Monetário Internacional (FMI), os quais traziam nos seus documentos orientadores de formulação de políticas as soluções para os problemas, tanto na economia quanto na educação para os países em desenvolvimento.

Portanto os OI prescreveram em seus documentos, os quais originaram as reformas curriculares no Brasil, expressões como: a mais competitividade, a abertura de mercados, a livre concorrência, a eficiência, a eficácia, a qualidade e a produtividade como viés para a formulação de políticas educacionais e, consequentemente estas reformas educacionais deveriam acompanhar a lógica capitalista. A ênfase deveria ser na erradicação do analfabetismo, pois este era considerado o principal vilão pela falta do crescimento econômico para um país.

Podemos destacar como um marco na elaboração de políticas educacionais no Brasil, na década de 1990 a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), que foi realizada em Jomtiem na Tailândia e que contou com a presença de 155 governos de diferentes países sendo financiada pelo BM, pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

A Conferência foi realizada em um momento de agravamento da crise econômica e educacional nas décadas de 1980 e 1990 e teve por objetivo, traçar soluções para reverter o grave problema da educação a nível mundial. A proposta era revitalizar as ações dos governos para viabilizar a educação para todos, e deste modo garantir que este direito fundamental se cumprisse, combatendo o crescimento do analfabetismo (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990). No discurso inicial da Conferência foi traçado um panorama educacional a nível mundial, onde foram apresentados os seguintes dados:

> -mais de 100 Milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
> - mais de 960 Milhões de adultos, dois terços dos quais mulheres são analfabetas,
> - E o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;

> - Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
> - mais de 100 Milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

A partir do cenário apresentado, discutiu-se a elaboração de metas e diretrizes para que às necessidades básicas de aprendizagem de todos os povos, por meio da universalização da Educação Básica (EB) fosse assegurada e consequentemente as oportunidades educacionais fossem ampliadas, procurando reverter o grave quadro educacional que assolava os países (SAVIANI, 1998).

Após as discussões ficou convencionado que todos os países presentes na Conferência, se comprometeriam em garantir uma EB de qualidade para todas as crianças, para todos os jovens e para todos os adultos do seu país, e que a EB teria que atender as necessidades básicas de aprendizagem com o objetivo de reduzir a pobreza, aumentar a produtividade dos trabalhadores e melhorar a saúde.

É necessário destacar que a Conferência de Jomtiem (1990) foi um marco que, evidenciou a educação como um dos mecanismos para enfrentar a nova ordem econômica mundial. Neste ideário a educação passa por assumir uma função principal no processo de transformação da sociedade, sendo esta considerada como indispensável para o enfrentamento da concorrência de uma economia globalizada.

Assim o direito à educação deixa de estar vinculado apenas, com o objetivo da construção de uma sociedade democrática, mas também com questões ligadas a cidadania e à competitividade e os "atributos do direito à educação passam a ser pensados a partir de uma visão mercantilista de organização social" (COUTINHO, 1994, p. 89).

Ressaltamos neste projeto de reforma do Estado o papel dos OI, que são os financiadores da Conferência, pois por meio de diretrizes que são elaboradas pelos OI, estes acabam por estabelecer os rumos educacionais dos países da América Latina, Torres (2001, p.45) indica que esta "uniformização da política educativa em escala global está vinculada ao crescente peso dos OI no projeto e na execução da política educativa nos países em desenvolvimento", e o BM é o "financiador mais forte da Conferência".

Após a Conferência Mundial de Educação para Todos, no Brasil, iniciou-se uma série de debates e seminários com o objetivo de formar as bases políticas e ideológicas da educação brasileira, buscando efetivar as discussões que ocorreram na Conferência pelo estabelecimento de políticas curriculares que viessem ao encontro do que estava prescrito nos documentos dos OI para a educação.

Salientamos que a Conferência de Jomtien aconteceu num momento de transição do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) para o governo do presidente Itamar Franco (1992-1994), e assim, o processo de elaboração de políticas curriculares enfrentou momentos de instabilidade.

Então no governo do presidente Itamar Franco buscou-se colocar em prática o que estava prescrito no documento final da Conferência. Esta prescrição foi posta em prática por meio da elaboração do Plano Decenal de Educação (PDE). Nesse plano estavam contidas as metas educacionais que deveriam ser alcançadas, num período de dez anos a partir da sua homologação para a educação. Peroni (2013), aponta que o documento do PDE, foi apresentado em dezembro de 1993, em Nova Delhi, na Índia onde acontecia a Conferência "Educação para Todos" que também, teve o patrocínio do BM e da UNICEF e contava com a participação dos nove países mais populosos do terceiro mundo: Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia.

Durante esta Conferência o PDE que foi elaborado pelo Brasil, foi aprovado pelas duas organizações internacionais patrocinadoras do evento, que também, direcionaram a elaboração da Declaração de Nova Delhi, estabelecendo posições consensuais entre os nove países participantes, na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

No documento do PDE havia um diagnóstico do Ensino Fundamental (EF) e identificava os obstáculos que precisariam ser enfrentados para a superação dos mesmos, bem como, trazia algumas estratégias para a universalização da etapa de ensino da EB para a erradicação do analfabetismo, indicando quais instrumentos seriam deveriam ser utilizados para a sua efetivação (SAVIANI, 1998).

Em relação aos desafios que deveriam ser enfrentados, no documento do PDE no item destinado ao tópico "Contexto Social, Político e Econômico do Desenvolvimento Educacional", continha a afirmação de que:

> Para que o País volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajustamento econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Para tanto, serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa redistribuição de renda e de riqueza. Tal processo gerará mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que requer alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas. Serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO, 1993, p.15).

Diante do exposto é possível perceber que houve novos direcionamentos para o sistema educacional, o qual deveriam estar adequados as novas demandas da sociedade em relação ao ajustamento econômico e financeiro.

Também no PDE, estavam descritos os compromissos que o governo brasileiro assumiria, para garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, cujo objetivo mais amplo era assegurar, até o ano 2003, para crianças, para jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades elementares da vida contemporânea.

No entanto Saviani (1998, p. 80), argumenta que a formulação do PDE naquele momento foi mais uma medida para "atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial, aquele de algum modo ligado ao BM, do que para a melhoria da educação de fato".

Após a implementação do PDE no Brasil, houve inúmeras discussões para traçar propostas para a educação brasileira, com a finalidade de cumprir as metas que estavam estabelecidas no plano. Em decorrência destas discussões, no ano de 1996 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), e o Plano Nacional de Educação (PNE) que foi a principal medida de política educacional, e a sua elaboração como afirma Saviani (1998, p.80) reporta-se ao Plano Decenal de Educação "[...] colocando-se, portanto, como sua continuidade.

Nogueira (2001, p. 468), conclui que a proposta do Ministério da Educação (MEC) para o PNE está embasada nos seguintes documentos legais, "[...] Constituição Federal, de 1998, a LBDEN, de 1996 e a Emenda Constitucional nº. 14, de 1996, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); considera, no entanto, o que chama de realizações anteriores, fazendo referência ao Plano Decenal de Educação para Todos", reafirmando a aproximação e a continuidade do PNE aos compromissos firmados nas Conferências Internacionais, demonstrando, mais uma vez, a estrita relação entre o governo brasileiro com as políticas neoliberais, as quais originariam as reformas curriculares no Brasil.

Assim sendo, entende-se que as políticas educacionais relativas ao campo do currículo são as "expressões dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos pelo mesmo" (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 3). No entanto, neste cenário de embates, especificamente situa-se na esfera econômica e no reordenamento das relações sociais sob a defesa do cumprimento da agenda neoliberal, visto que a educação é compreendida como uma importante ferramenta para o desenvolvimento e deste modo justifica-se a elaboração de propostas curriculares elaboradas para os diferentes níveis de ensino.

Em se tratando de uma primeira recomendação para a elaboração de uma política curricular, ou seja, um currículo nacional, por parte do Estado, surge no texto da Constituição Federal (CF) de 1988, a indicação para o estabelecimento de um currículo nacional no artigo 210 onde está exposto que, "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica

comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais ” (BRASIL, 1988, art. 210). Desta forma, nota-se que há uma orientação no sentido de uma unificação do currículo, isto é, para que não existissem discrepâncias sobre o que se está ensinando, independentemente do estado ou da região em que o aluno estivesse regularmente matriculado. Houve, assim, um movimento de que um currículo mínimo asseguraria a todos uma educação igualitária.

É óbvio que a proposta que se apresenta, além de ser complexa, também é controversa pois ao compreender o termo currículo num sentido amplo, o concebemos como um projeto educacional que tem por objetivo vislumbrar um modelo de sociedade pretendido com tais escolhas, pois o currículo, aqui entendido, perpassa a concepção de compreendê-lo somente como uma listagem de conteúdo, mas sim, ter “a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (SILVA, 1995, p. 70).

Apesar de considerarmos, neste estudo, o currículo em seu sentido amplo, quando se demonstra a necessidade de uma base comum, há de se questionar a sua intencionalidade. Pois, por meio desta, irão ser apresentados conhecimentos selecionados que serão necessários para todas as etapas dos níveis de escolarização básica. Assim, “é preciso possibilitar aos alunos situações e experiências educacionais que propiciem avanços e a sua permanência na escola, favorecendo o seu desenvolvimento integral, desafiando as suas potencialidades para que tenham autonomia dentro e fora da escola”(COLECHA FABRI; EL TASSA, 2022).

Pois bem, essa lógica nos faz questionar sobre a sua pretensão e as ideologias presentes na seleção destes conhecimentos, embora o argumento utilizado para se estabelecer uma base comum, seja a redução das desigualdades regionais existentes no que se refere as oportunidades educacionais, várias questões devem ser consideradas levando em conta que o Brasil é um país extremamente desigual.

Dentre estas questões alguns questionamentos devem ser ressaltados: Qual o motivo de um currículo comum? Quais conhecimentos seriam considerados comuns para reduzir as desigualdades existentes? Quais grupos estariam se favorecendo com o estabelecimento de uma base comum? Qual o impacto desta unificação para a formação do trabalho docente? Qual o impacto no papel da avaliação em larga escala com a adoção de um currículo mínimo?

Assim, a afirmativa de Apple 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 (APPLEa, 2006, p. 59).

Cóssio (2014) revela que a justificativa para um currículo nacional se ampara, de acordo com os seus defensores, sobretudo aqueles ligados ao empresariado brasileiro, como é o caso do movimento "Todos pela Educação", "Fundação Lemann", "Itaú Social", "Fundação Ayrton Senna" entre outros, no discurso da redução das desigualdades regionais e sobretudo na garantia do direito à aprendizagem para todos sem distinção. O argumento utilizado é de que quanto maior a vulnerabilidade dos alunos, menor é a sua aprendizagem, na verdade a aprendizagem deveria ser utilizada para quebrar esse ciclo de exclusão e pobreza em que os alunos estão inseridos.

Então quais são os conhecimentos que devem ser considerados direito de todos tendo por viés a redução das desigualdades existentes no Brasil? Arroyo (2013), argumenta que por trás de um currículo como direito de todos alega-se a obrigação de que todos devem aprender e, se de algum modo isso não acontecer alguns mecanismos de extrema rigidez serão acionados, como é o caso da reprovação, da recuperação ou da expulsão. E, estes mecanismos são, por si só, tomadores do direito à educação e ao conhecimento principalmente para os que estão imersos na extrema pobreza.

Entretanto a expressão Base Nacional Comum (BNC), aparece a primeira vez, em documento oficial expresso na LDBEN nº 9394/96 em seu artigo 26 a qual infere que "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela". Assim, por meio do referido artigo, justifica-se como necessária a elaboração um currículo que contemple não só os conteúdos mínimos comuns a todos os estados e municípios, mas também que contenha uma parte diversificada que deve atender as particularidades de cada região para que haja, a redução de desigualdades regionais em termos de oportunidades educacionais.

Para que possamos compreender as reformas curriculares realizadas a partir da década de 1990, até formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua homologação que ocorreu em 2018, é necessário compreender o contexto da produção do texto destas políticas. Para tanto discutiremos o processo de elaboração dos seguintes documentos curriculares: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS)

As reformas educacionais iniciadas nas décadas de 1990, foram realizadas tendo por objetivo a elaboração de propostas curriculares para os sistemas de ensino

Assim ocorre a elaboração dos PCNS no ano de 1997 que 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 que determinava a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, a fim de assegurar uma formação básica comum e o respeito a diversidade de cada região. E, em segundo lugar, buscar a qualidade do ensino fundamental, que foi enfatizada no PNE (1993-2003) e 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, "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 se iniciou no ano de 1994 onde foram convocados alguns estudiosos da educação brasileira e representantes do Chile, Colômbia e Espanha, pois estes países tinham experiências recentes de elaboração curricular em seus países e a contribuição dos mesmos para a construção de um currículo unificado, no Brasil, seria relevante no momento.

A Fundação Carlos Chagas, também, ficou incumbida de avaliar as propostas curriculares dos estados brasileiros, bem como, dos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, para que pudessem oferecer fundamentos para o trabalho que estaria se iniciando (MOREIRA, 2010).

Assim no ano de 1995 uma equipe de professores se responsabilizou pela elaboração dos PCNS, salientamos que a experiência espanhola foi a inspiração para o documento tendo na figura do professor César Coll o principal consultor do trabalho desenvolvido no Brasil.

Portanto o MEC publicou em 1997 e 1998 respectivamente os PCNS de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997a) e de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998). O documento em suma, pretendia traçar um direcionamento para a construção de uma 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.

Assim as escolas ao formularem seus currículos já teriam uma direção a seguir, é claro, sem desconsiderar as peculiaridades regionais, ou seja, a parte diversificada. 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 pudesse ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros.

Durante a elaboração do documento houveram muitas críticas aos PCNS principalmente no que diz respeito ao seu processo de elaboração, pois se o documento teria como objetivo o estabelecimento de uma BNC para o ensino fundamental, era necessário que fosse amplamente discutido durante o seu

processo de elaboração, o que de fato não ocorreu (ARELARO, 2000; MOREIRA, 1996), pois 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" (ARELARO, 2000, p. 108).

Ainda, Arelaro (2000) salienta que não foram levadas em consideração, para a elaboração dos PCNS, as muitas e bem-sucedidas práticas de escolas da rede pública de ensino, o conhecimento dos professores das diferentes regiões brasileiras, assim como não foi realizado um levantamento em relação as dificuldades encontradas e nas viáveis soluções para a superação dos mesmos. O que houve foram tão somente, a opinião dos especialistas as propostas já elaboradas pela equipe central. E as "críticas" realizadas por estes especialistas se referiam somente as questões sobre o estabelecimento de um currículo comum num país continental como é o Brasil.

Os PCNS tornaram-se um eixo norteador para a elaboração de outras políticas públicas educacionais como por exemplo: livro didático, formação de professores tanto a inicial quanto a continuada e, também, para o Sistema Nacional de Avaliação (SAEB) pois este tomaria o documento como base para a elaboração das avaliações em larga escala realizadas no país.

Sobre as questões sociais Palma Filho (1997) expõe que os PCNS não descontextualizam que diferenças sócio econômicas e culturais são de fato marcantes no Brasil, mas que esses fatores não devem ser determinantes na aprendizagem pois há um conjunto de aprendizagens que devem ser comuns aos jovens, independente de quaisquer condições desfavoráveis a que pertençam.

A linha pedagógica adotada nos PCNS, seguia as bases do construtivismo. Em relação a esta questão, é necessário fazer duas ressalvas. A primeira dizia respeito a abordagem da psicologia genética tendo Piaget como seu principal precursor, o construtivismo contido no texto dos PCNS traz respaldo em outros estudiosos assim como Ausubel ao abordar a teoria da aprendizagem significativa assim como em Gardner, Bruner, Putnam dentre outros. Além do mais traz uma deturpação em relação a teoria sociocultural de Vygotsky.

E a segunda, 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).

Uma outra questão, em relação, aos PCNS é a adoção da proposta de estruturação da organização escolar por ciclos, pois a escola em ciclos, faz com que a escola seja mais democrática e inclusiva adequada a classe trabalhadora, pois aposta na continuidade da aprendizagem ao invés da reprovação e por adotar uma organização curricular mais flexível buscando romper com os processos de exclusão

social. Desse modo, fica evidente que o objetivo era superar a fragmentação excessiva produzido pelo regime seriado e com as rupturas educacionais causadas por ele.

Em relação a organização, os PCNS foram organizados em um compêndio com 10 volumes. Em cada volume abordou-se um conteúdo das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental I e também trazem uma inovação ao abordar os temas transversais.

Quadro 1 - Organização dos PCNS

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

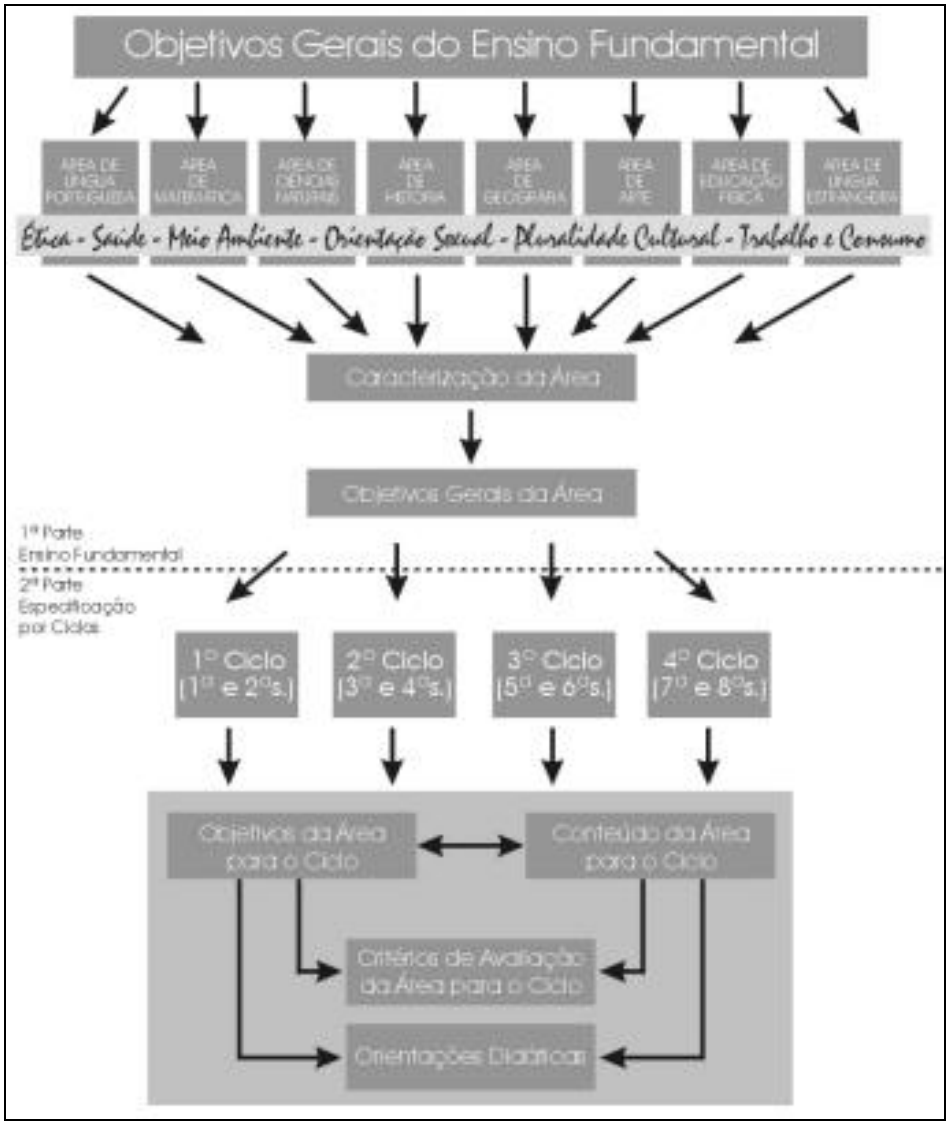
Fonte: Elaboração própria.

Cada volume, traz o conteúdo das áreas do Ensino Fundamental I, juntamente com os objetivos do conteúdo que deve ser abordado. Desse modo compartilhou-se a ideia de que, a forma como os PCNS estavam dispostos proporcionaria uma facilidade de efetivação no trabalho docente na prática escolar.

Os temas transversais foram elencados em três volumes, o primeiro deles explica e justifica o porquê de se trabalhar com temas transversais, além de trazer uma abordagem sobre ética. No segundo volume os assuntos abordados tratam de pluralidade cultural e orientação sexual; e o terceiro volume aborda meio ambiente e saúde. Os temas transversais, devem, por meio da orientação dos PCNS perpassar as disciplinas fazendo com que as discussões sobre os mesmos estejam presentes de uma forma interdisciplinar.

Os PCNS foram divulgados na mídia 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. Os parâmetros, passaram a serem 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 Ensino Fundamental I, com o objetivo de se tornar referência para a formulação de currículos com o objetivo da melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

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



Fonte: Ministério da Educação.

Durante a divulgação dos PCNS, que foi feito pelo Ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza, este o apresenta como um guia de "orientação" para os professores na elaboração da proposta pedagógica das escolas. Os documentos foram apontados pelo então, e na época, Presidente da República Fernando Henrique Cardoso como um marco educacional para o Brasil, no que se refere ao estabelecimento de políticas curriculares para o país.

Autores como Zanlorense; Lima (2009) destacam que o discurso empregado na época da divulgação e entrega dos PCNS evidencia a eficiência do documento, bem como, os resultados esperados com a sua implementação. Toda via a sua não obrigatoriedade deixou de ser exposta, uma vez, que as avaliações em larga escala utilizavam o documento como referência para a formulação das

avaliações que seriam realizadas e todo território nacional com o objetivo de colher dados sobre a eficiência do ensino por meio do estabelecimento de um currículo comum.

Malanchem (2016) cita que a crítica feita por uma parcela da academia em relação aos PCNS foi ruidosa inicialmente, e que ao inserir na esfera curricular as competências e habilidades percebeu-se que estes conceitos estariam muito bem atrelados ao sistema econômico e às necessidades de mercado, ou seja, ligado ao sistema neoliberal.

Deste modo, os PCNS foram elaborados como um documento de caráter não obrigatório, e sim, como um conjunto de orientações para fundamentar e apoiar o trabalho docente. Entretanto por não apresentar um caráter obrigatório e também, por não atender a expectativa de uma grande parcela de educadores sua adesão não ocorreu da forma como se esperava (LIBÂNEO; OLIBEIRA; TOSCHI, 2012).

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (DCNS)

Em consonância com o descrito na LDBEN 9394/96 no artigo art. 9º, inciso IV, assinala-se ser incumbência da União: "estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum".

Assim, 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 Conselho de Educação Básica - CEB nº22/98; Res. CEB nº 1/99), para o Ensino Fundamental (EF) (Parecer CEB nº 04/98; Res. CEB n◦ 2/98) e para o Ensino Médio (EM) (Parecer CEB n◦ 15/98; Res. CEB n◦ 3/98). Assim o parecer CNE/CBE nº 2/1998 define as diretrizes como:

> Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. Para orientar as práticas educacionais em nosso país, respeitando as variedades curriculares já existentes em Estados e Municípios, ou em processo de elaboração, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabelece as seguintes Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental:
>
> I - As escolas deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do

> respeito à Ordem Democrática; c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

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

No entanto com a promulgação da Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 há a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de duração, com a matrícula 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 EI.

Em virtude da elaboração e aprovação das novas DCNS para a Educação Básica, foram divulgados pelo MEC dois programas de formação continuada para os professores tanto para os anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto aos professores do Ensino Médio: o Pacto Nacional pelo fortalecimento da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), os quais foram alicerçados pela concepção contidas nas DCNS. Estas formações continuadas tinham por objetivo "qualificar" os professores para o trabalho que deveria ser desenvolvido em sala de aula tendo por respaldo o que estava prescrito nas DCNS. Conforme explícita Malanchem (2016), por meio destas políticas estava-se 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, com 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.

Desse modo e desde o ano de 2011, foi formado um grupo no MEC o qual foi denominado de Grupo de Trabalho (GT) dos Direitos de Aprendizagem, que foi coordenado pela Diretoria de Política de Currículos, que formulou uma proposta para a discussão da BNC.

No ano de 2014, seguindo o que estava pré-estabelecido em cronograma pelo MEC, o grupo finalizou o documento de 2014, intitulado "Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento (versão preliminar).

Assim, após a publicação das DCNS e do PNE (2014-2024) fixou-se a necessidade da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a EB até o ano de 2016.

A base Comum é tratada em 4 das 20 metas propostas para o PNE (2014-2024). Por meio do quadro 2 é possível observar as metas e estratégias utilizadas como respaldo para a elaboração de uma base nacional comum. Lembrando que, nesse momento, não havia indicação no PNE para a elaboração de uma base comum para a Educação Infantil, mas do mesmo modo ela foi construída.

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

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

As metas e estratégias traçadas no PNE (2014-2024), para a BNCC, exprimem o impacto da mesma para a educação brasileira, pois define o que será ensinado nas escolas da educação básica (estratégias 2.2 e 3.3) como também aponta por quem será ensinado (estratégia 7.1), e ressalta orientações para o direcionamento dos cursos de licenciatura que deveriam estar em articulação com a BNCC.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Em relação a conjuntura política na época do processo de elaboração da BNCC, o cenário era de reeleição da Presidenta Dilma Rousseff, em 2014, então, após alguns arranjos políticos foi nomeado como Ministro da Educação Cid Gomes. 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 embates políticos entre Cid Gomes e o presidente da Câmara Eduardo Cunha, Cid Gomes pede demissão assim houve uma troca de ministros e Renato Janine Ribeiro, assume o cargo e mantém a mesma equipe e inicia a elaboração da BNCC, amparado pela CF 88, pela LDBEN 9394/96 e pelo PNE de 2014, reafirmado 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 2015, uma equipe de trabalho formado por 14 assessores e 116 especialistas os quais tiveram por incumbência elaborar a primeira versão, ou seja, a versão preliminar da BNCC. Logo após houve a inserção, na equipe de assessores, de 18 professores pois nem todas as áreas do conhecimento estavam sendo contempladas na primeira composição, como é o caso do componente de arte, e a portaria em seu § 3º era clara em relação a composição da Comissão de Especialistas, pois esta deveria ser determinada será pelas áreas de conhecimento e respectivos componentes curriculares de acordo com as etapas da EB, estabelecidos nas DCN.

A equipe de especialistas era formada por: docentes atuantes da educação básica e 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) e todas as regiões do Brasil estavam representadas nesta equipe.

Tendo por base a versão preliminar construída da base, o grupo formado por 132 especialistas elaborou a primeira versão da BNCC à qual foi disponibilizada para consulta pública em setembro de 2015, os princípios norteadores que estavam expressos nessa versão, vinham ao encontro do que estava estabelecido 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, Mello (2014), nos conta que em levantamentos não oficiais havia no país 17 estados com propostas curriculares e que foram encaminhados ao MEC em setembro de 2014, cerca de 400 documentos haviam sido recebidos. Em relação a mudanças apresentadas na primeira versão em relação à versão preliminar podemos destacar que houve uma significativa

modificação. Aos direitos de aprendizagem, os quais constavam na versão preliminar, foram incorporados os objetivos de aprendizagem. Além do mais o documento apresenta uma estrutura sistematizada por ano/série e áreas do conhecimento. A primeira versão da BNCC, foi publicada para consulta pública no dia 16 de setembro de 2015 no Portal da BNCC.

Em meio a turbulências políticas que estavam acontecendo no Governo da Presidenta Dilma Rousseff, no dia 30 de setembro de 2015 houve a troca de Ministro da Educação, Renato Janine deixa o cargo para Aloizio Mercadante (PT). 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, 4.356 contribuições foram da sociedade civil e 210.864 de professores. Em relação aos dados obtidos percebeu-se que houve uma mobilização expressiva no que se refere ao debate sobre a BNCC.

No período de dezembro de 2015 a março de 2016, a equipe designada para a elaboração da BNCC aceitou as contribuições feitas à primeira versão da BNCC. Então, estas foram analisadas e computadas em um relatório elaborado por pesquisadores da Universidade de Brasília (UNB) e da Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Importante ressaltar que os debates públicos, que houve acerca da BNCC fez com que eclodissem discussões críticas a respeito do documento. Então, após as discussões entorno da 1ª versão da BNCC, foi construída a 2ª versão da BNCC, que foi entregue para a Secretaria de Educação Básica do Ministérios da Educação, ao CONSED e à UNDIME em 03 de maio de 2016, iniciando a partir desta data uma nova etapa de discussões realizado no interior dos estados, municípios e Distrito Federal.

Analisando a conjuntura política no momento da entrega da 2ª versão da BNCC, no dia 12 de maio de 2016 houve a aprovação pelo plenário do Senado Federal, do processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, que foi afastada temporariamente do cargo. Interinamente e quem assume o cargo é o vice-presidente Michel Temer. No mesmo dia há uma reforma ministerial, onde houve a troca de Ministro da Educação e Cultura. A pasta ficou a cargo de Mendonça Filho em substituição a Aloizio Mercadante, no momento do afastamento da presidenta os próprios secretários do Ministério da Educação pediram o afastamento.

Após a nomeação de Mendonça Filho houve a substituição da Secretaria Executiva do Ministério da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a da Secretaria da Educação Básica do MEC. E a equipe antes composta por 132 assessores e especialistas para a BNCC foi reduzida para um grupo de 22 pessoas. Dessa nova equipe composta, somente permaneceram 7 assessores responsáveis pela 1ª e 2ª versão.

Em 31 de maio de 2016, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados realizou um Ciclo de Debates sobre a 2ª versão da BNCC, houve um embate entre os parlamentares, pois para o Deputado

Rogério Marinho (PSDB) havia uma doutrinação ideológica de esquerda contida no texto da BNCC e assim solicitou que antes da implantação do projeto, este deveria voltar para a Câmara Federal e para o Senado da República para aprovação.

A partir de junho de 2016, foram realizados uma série de seminários estaduais para a discussão da segunda versão da BNCC, que foi organizado pelo MEC em colaboração do CONSED e da UNDIME, após os seminários e em 15 de setembro de 2016, as contribuições elegidas pelos mesmos resultaram num documento entregue ao MEC. Por fim, a terceira versão da BNCC foi entregue ao CNE em abril de 2017 o que resultou em mudanças significativas em relação as outras versões. No dia 06 de abril de 2017 foi realizado o lançamento da 3ª versão, o documento apresentava orientações para a EI e para o EF. Para a etapa do EM, até então, não havia sido apresentado nenhum documento, pois o presidente Michel Temer (MDB), anunciou que faria uma reforma para esse segmento.

Entre julho e setembro de 2017 foram realizadas pelo CNE uma audiência pública em cada Estado, ou seja, nas cinco regiões do país com o objetivo de receber contribuições e debater sobre o documento. Após alterações, a 3ª versão da BNCC é homologada pelo então Ministro do Estado e Educação José Mendonça de Bezerra Filho. Por meio do quadro 3 é possível visualizar as ações efetivadas no período de 2014 a 2018 para a construção do documento final.

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 que na 1ª e na 2ª versão existe uma linearidade e acolhimento das remodelagens realizadas por meio dos seminários, fóruns. A 3ª versão modifica o contexto da produção de 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.

Diante do exposto, procuramos apresentar a constituição das políticas curriculares desde a construção de uma base comum prevista desde a CF de 1988 até a formulação da BNCC. Durante este caminho, o processo ora se mostrou participativo e ora decisório, governos mais democráticos e menos democráticos. Evidenciando os agentes presentes no contexto de formulação de políticas.

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

Período	Movimento
25 de junho de 2014	Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).
19 e 23 de novembro de 2014	2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.
17 a 19 de junho de 2015	Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base.
16 de setembro de 2015	1ª versão da BNCC é disponibilizada.
2 a 15 de dezembro de 2015	Mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.
3 de maio de 2016	2ª versão da BNCC é disponibilizada
23 de junho a 10 de agosto de 2016	Aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promoveram esses seminários.
Agosto de 2016	Começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.
Abril de 2017	O MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE elabora parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.
20 de dezembro de 2017	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.
22 de dezembro de 2017	O CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
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 ProBNCC. Portaria nº 331 de 05 de abril de 2018 Disponível em
02 de agosto de 2018	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: Elaboração própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse estudo pudemos apresentar as reformas curriculares traçadas para a educação no Brasil a partir da década de 1990 as quais foram fruto de imposições dos OI que moldaram o sistema educacional sob a ótica das políticas neoliberais.

Essas reformas tiveram como direcionamento o fortalecimento do Estado neoliberal, que foi se efetivando ao longo dos anos. É notório que os ideais do neoliberalismo estão cada vez mais presentes no país, por meio da privatização dos órgãos públicos, da diminuição das políticas destinadas as áreas sociais e da submissão do Brasil aos interesses da economia global.

A discussão sobre uma base comum deve ser aprofundada, pois as disparidades econômicas e sociais que assolam o país dificilmente serão minimizadas por meio da imposição de um currículo unificado.

Outra questão de importante reflexão, também, se refere ao campo da autonomia das escolas, sabemos que as práticas pedagógicas das instituições escolares são complexas e que não podem ser reduzidas à aplicação de uma teoria de aprendizagem ou de uma política curricular que esteja distante da realidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. "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**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

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

ARROYO, M. G. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BALL, S. J. *et al*. "Policy actors: Doing policy work in schools". **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, vol. 32, n. 4, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/03/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Planalto, 1996**.** Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/03/2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/03/2023.

BRASIL. **Parecer CEB n. 15, de 01 de junho de 1998**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/03/2023.

BRASIL. **Parecer CEB n. 4, de 29 de janeiro de 1998**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/03/2023.

BRASIL. **Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/03/2023.

CHADDAD, F. R. "Análise crítica da elaboração, da pedagogia e da orientação dos PCNS". **Mimesis**, vol. 36, n. 1, 2015.

COLECHA FABRI, L. T.; EL TASSA, K. O. M. "Concepção e humanização do currículo: a abordagem docente na educação especial". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 10, n. 29, 2022.

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

COUTINHO, C. N. "Cidadania, democracia e educação". *In:* BORGES, A. *et al.* **Espaço de construção da cidadania**. São Paulo: Editora FDE, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2008.

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

MORAES, M. C. M. "Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação". **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, n. 1, 2001.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Editora Centauro, 2010.

NOGUEIRA, O. **Constituições brasileiras**: 1824. Brasília: Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

PALMA FILHO, J. C. "Parâmetros Curriculares Nacionais". **Nuances: Estudos sobre Educação**, vol. 3, n. 3, 1997.

PERONI, V. M. V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Editora Liber Livro, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SILVA, M. A. **Intervenções e consentimentos**: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

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**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.p. 9-29.

TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

ZANLORENSE, M. J.; LIMA, M. F. "Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil". **Anais do Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas: "História, Sociedade e Educação no Brasil"**. Campinas: UNICAMP, 2009.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 13 | Nº 39| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima