

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - LICENCIATURA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA – IG

ISLA CARDOSO OLIVEIRA

**Base Nacional Comum Curricular:
controvérsias de uma política de currículo no Brasil**

Uberlândia-MG

2023

ISLA CARDOSO OLIVEIRA

**Base Nacional Comum Curricular:
controvérsias de uma política de currículo no Brasil**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Geografia, no Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

Orientadora: Amanda Regina Gonçalves

Uberlândia-MG

2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

O48 2023	<p>Oliveira, Isla Cardoso, 1995- Base Nacional Comum Curricular: controvérsias de uma política de currículo no Brasil [recurso eletrônico] / Isla Cardoso Oliveira. - 2023.</p> <p>Orientador: Amanda Regina Gonçalves. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Geografia. Modo de acesso: Internet. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Geografia. I. Gonçalves, Amanda Regina, 1979- (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Geografia. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 910.1</p>
-------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

ISLA CARDOSO OLIVEIRA

**Base Nacional Comum Curricular:
controvérsias de uma política de currículo no Brasil**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Geografia, no Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

Uberlândia, 17 de novembro de 2023.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Amanda Regina Gonçalves (IG/UFU) - Orientadora

Profa. Dra. Daniela Gomes de Almeida
(CEMEPE/Secretaria de Educação/Prefeitura Municipal de Uberlândia)

Prof. Dr. Tulio Barbosa (IG/UFU)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pela capacidade de concluir esta jornada, bem como pela saúde, vigor e toda proteção divina.

Aos estimados docentes do Campus Pontal, expresso minha gratidão, pois desempenharam um papel crucial no início desta jornada.

Agradeço à minha orientadora, Amanda Regina Gonçalves, pela sua dedicação e paciência durante a condução do projeto.

Ao meu tutor do PET geografia, Túlio Barbosa, manifesto a minha profunda gratidão por todo o apoio, confiança, incentivo, motivação e estímulos proporcionados ao longo da graduação.

Aos meus Pais, expresso minha gratidão por todo o apoio e cuidado, com destaque para minha mãe, Iramir Evangelista Cardoso, que sempre me incentivou, motivou e acreditou em mim.

Obrigada por seu constante carinho, amor e afeição, mesmo à distância, se fez presente em todo o meu percurso.

À minha querida irmã, que esteve ao meu lado incondicionalmente, trazendo ao mundo dois seres preciosos, meus sobrinhos, João Felipe e Noah.

Agradeço imensamente à minha companheira, que trilhou comigo esta jornada, fortalecendo-me e incentivando-me. Obrigada pelo apoio, motivação e carinho, Camila Miranda, meu coração é grato.

Aos meus filhos, Neve e Cristal, que me acompanharam fielmente durante essa trajetória, sempre presentes enquanto eu trabalhava, proporcionando afeto e companhia essenciais para a serenidade durante a realização deste trabalho.

Expresso minha gratidão aos meus amigos por tudo, por cada palavra de apoio, motivação e incentivo. Agradeço profundamente pelos momentos de desabafo e pelas trocas, pois foram cruciais. Agradeço a Jéssica Ribeiro, Stalanie Leal, Neilson Rosa, Virgínia Rodrigues, Arthur Paiva e Marcela Fernandes, bem como aos meus novos colegas que chegaram ao final desta jornada, meu muito obrigada.

Por fim, expresso minha gratidão “àquela” jovem de 18 anos que sempre nutriu fé em seus sonhos e em si mesma, que, mesmo diante das adversidades da vida, nunca se abalou nem desistiu, perseverando até conquistar seus objetivos. Prossiga em sua jornada com coragem, confiança e muita fé em dias mais auspiciosos.

RESUMO

Nas últimas décadas, emergiram inúmeras discussões sobre o currículo educacional no Brasil, a partir de distintas abordagens sobre o ensino ministrado nas instituições educacionais. Com o objetivo de aprimorar o sistema educacional, o Brasil vem implementando reformas curriculares, adotadas a partir de padrões internacionais e embasadas em políticas educacionais, que encontram apoio nas políticas de avaliação de larga escala. Tais políticas são realizadas como reformas educacionais que visam à centralização do controle estatal nas instituições de ensino, sobretudo as públicas. Neste contexto, o presente artigo visa contribuir com pesquisas futuras que buscam analisar os aspectos e desafios em torno do documento promulgado em 2018 no Brasil - a Base Nacional Comum Curricular - e seus impactos na educação brasileira. O objetivo geral deste estudo é identificar as políticas curriculares e políticas educacionais às quais a BNCC está vinculada; como objetivo específico, realizar uma breve análise da trajetória do sistema educacional brasileiro; elucidar o conceito do termo Currículo, respaldada pelas contribuições dos autores Apple (1999), Silva (2013) e Moreira (2018); bem como compreender as etapas de evolução do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. A metodologia utilizada na condução desta pesquisa foi a da pesquisa descritiva e bibliográfica fundamentada nas obras de Ball (2014), Macedo (2014), Guimarães (2018) e Bedin (2021). Além disso, inclui-se uma pesquisa documental, relacionada à abordagem deste estudo, que se caracteriza como qualitativo. Como desdobramento, é possível notar que as diretrizes traçadas pelas políticas de currículo e de avaliação do Brasil têm repercussões diretas e indiretas nos processos de ensino e de aprendizagem na escola e na relação entre a comunidade escolar, exacerbando ainda mais a desigualdade no país e comprometendo o ensino de qualidade para todos, por estarem mais à serviço dos interesses do mercado do que da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Currículo; Políticas Curriculares; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

In recent decades, numerous discussions have emerged about the educational curriculum in Brazil, based on different approaches to teaching in educational institutions. With the aim of improving the educational system, Brazil has been implementing curricular reforms, adopted based on international standards and based on educational policies, which find support in large-scale assessment policies. Such policies are carried out as educational reforms that aim to centralize state control in educational institutions, especially public ones. In this context, this article aims to contribute to future research that seeks to analyze the aspects and challenges surrounding the document promulgated in 2018 in Brazil - the National Common Curricular Base - and its impacts on Brazilian education. The general objective of this study is to identify the curricular policies and educational policies to which the BNCC is linked; as a specific objective, to carry out a brief analysis of the trajectory of the Brazilian educational system; elucidate the concept of the term Curriculum, supported by the contributions of the authors Apple (1999), Silva (2013) and Moreira (2018); as well as understanding the stages of evolution of the process of preparing the National Common Curricular Base in Brazil. The methodology used to conduct this research was descriptive and bibliographical research based on the works of Ball (2014), Macedo (2014), Guimarães (2018) and Bedin (2021). Furthermore, documentary research is included, related to the approach of this study, which is characterized as qualitative. As a result, it is possible to note that the guidelines outlined by Brazil's curriculum and assessment policies have direct and indirect repercussions on the teaching and learning processes at school and on the relationship between the school community, further exacerbating inequality in the country and compromising quality education for everyone, as they are more at the service of the interests of the market than of Brazilian society.

Keywords: National Curriculum Base; Curriculum; Curriculum Policies; Educational Policies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	11
3	CONCEITO DO TERMO CURRÍCULO	12
4	ALGUNS MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	14
5	ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA BNCC	17
6	POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATRELADAS À BNCC	22
7	RESULTADOS	25
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
9	REFERÊNCIAS	27

1 INTRODUÇÃO

O debate acerca da padronização curricular no Brasil ocorre desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013c) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Com o propósito de melhorar a qualidade do sistema educacional, o Brasil vem implementando reformas curriculares por meio de promulgação aprovada a partir de padrões internacionais, fundamentada em políticas educacionais.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular se configura como uma política curricular com o propósito de “garantir um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” brasileiros (BRASIL, 2018b, p. 8), com foco no desenvolvimento de competências e habilidades que serão desenvolvidas ao longo da educação básica. “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018b, p. 8).

Essa abordagem encontra respaldo nas políticas educacionais que visam atender às demandas do sistema educacional, buscando uma formação orientada para o mercado de trabalho de maneira normativa, reprimindo o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade em que os estudantes estão inseridos.

Tais políticas são vistas como reformas educacionais que almejam a concentração do controle estatal nas instituições de ensino público. Nesse cenário, a BNCC possui como objetivo específico a garantia do “conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos” (BRASIL, 2018b, p. 5). Tais políticas desempenham um papel crucial na formação dos estudantes.

O objetivo geral deste estudo é identificar as políticas curriculares e políticas educacionais às quais a BNCC está vinculada; como objetivo específico, realizar uma breve apresentação da trajetória do sistema educacional brasileiro; elucidar o conceito Currículo, respaldado pelas contribuições dos autores Apple (1999), Silva (2013) e Moreira (2018); bem

como compreender elementos do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil.

Este trabalho tem como finalidade contribuir com pesquisas futuras que busquem analisar os aspectos e desafios em torno do documento promulgado e seus impactos na educação brasileira e colaborar com a formação docente, visto que a concepção de planejamento e práticas escolares ganha existência a partir dos objetivos de ensino e aprendizagem, da seleção e distribuição dos conteúdos prescritos nas diretrizes curriculares, da organização e estrutura curricular em vigor nos sistemas de ensino, bem como das estratégias metodológicas para serem adotados, dos processos avaliativos, e principalmente do reconhecimento do público escolar para o qual se destina o planejamento.

Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa descritiva, enfocando nas seções alguns marcos históricos da educação brasileira e da elaboração da BNCC. A pesquisa bibliográfica, que disponibiliza informações sobre a temática já publicada, contou com as contribuições dos autores Ball (2014), Macedo (2014), Guimarães (2018) e Bedin (2021), os quais exploraram a temática em questão. A pesquisa documental foi conduzida na seção sobre políticas educacionais atreladas à BNCC. A abordagem deste estudo configura-se como qualitativa.

Dessa maneira, compreende-se a relevância de um currículo emancipatório durante o processo de formação escolar, tendo em vista que o currículo representa um guia dos conteúdos sendo um “documento normativo”, constituindo com alicerce na formação dos estudantes ao longo da educação básica (Brasil, 2018b, p.7).

Nas últimas décadas, emergiram diversas discussões em relação ao currículo educacional no Brasil, a partir de distintas abordagens sobre o ensino ministrado nas instituições educacionais. Dessa forma, foi elaborada a seguinte questão que guiou esta pesquisa: De que maneira a BNCC está integrada à políticas educacionais que têm como alicerce o ensino pragmático? Esta problemática faz sentido diante de inúmeras pesquisas científicas que vêm atestando para o fato do documento referenciado acabar se configurando como um currículo oficial orientado pelo pragmatismo, com o objetivo prioritário de preparar profissionais para a inserção no mercado de trabalho, conforme apontado por Bedin (2021, p. 156), ao dizer que “por meio dessas políticas, a finalidade parece ser a de instrumentalizar a educação e a formação a serviço do mercado educacional e dos interesses dos empresários da educação”. Assim como Freitas (2018, p. 18), que alerta que “a principal proposta da nova direita para elevar a qualidade da escola (inserção da escola no livre mercado pelos vouchers) adotada pela reforma empresarial da educação”.

Assim, a BNCC parece concretizar políticas educacionais que vinham se estabelecendo no Brasil, tal como Schneider (2013, p. 28-29) aborda sobre “a arquitetura da política educacional dos países que procuram, de forma inexorável, ajustar seu poder de regulação aos interesses do mercado [...]” estabelecem “medidas de ajuste das políticas educacionais às necessidades da economia”. Também Saviani (2008b, p. 15) já alertava que “o governo equiparse com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda do mercado”. Tornando-se “uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas pedagogia das competências e da qualidade total”.

Sobre a abordagem do ensino pragmático, Albino e Silva (2019, p. 141), dizem que se baseia “em uma perspectiva reducionista do conhecimento a esquemas e modelos, em detrimento de um modo processual de compreensão curricular”, a qual propõe a vinculação do ensino ao mercado de trabalho.

Estima-se que documentos com o caráter nacional, sejam capazes de traçar diretrizes para a conclusão do processo de ensino e aprendizagem dos alunos de modo que os conteúdos sejam concebidos, planejados e implantados a partir das propostas curriculares.

A BNCC consiste em um “documento normativo” para a elaboração de currículos escolares (Brasil, 2018b, p. 7). No entanto, este documento tem sido objeto de críticas devido à sua forma de construção e interferência na autonomia dos estados e comunidades, bem como à sua tendência em negligenciar as especificidades das diversas regiões e localidades, entre outras problemáticas específicas referentes às prescrições sobre cada componente curricular ou área do conhecimento.

Desta forma, o presente artigo encontra-se dividido em seções. Inicialmente, será apresentada uma breve discussão sobre o conceito de currículo no campo da educação. Posteriormente, serão abordados alguns aspectos que deixaram sua marca no desdobramento do processo educacional brasileiro, seguido pela abordagem do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Na sequência, serão enfocadas políticas educacionais às quais a BNCC está vinculada e, por fim, serão apresentados os resultados do estudo, seguido de suas considerações finais.

2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa, foram adotadas as metodologias que se caracterizam como descritiva, bibliográfica e documental. Segundo Gil (2002, p. 42), “as pesquisas

descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

O procedimento metodológico consiste na análise documental das políticas de currículo nacional (BNCC), além de documentos complementares tais como leis e deliberações. Conforme Fonseca (2002, p. 32) “a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como jornal, revista, relatórios, documentos oficiais [...]” entre outros.

O estudo bibliográfico fornece uma gama de informações acerca da temática, sendo possível acompanhar o que já está disponível no âmbito da pesquisa científica sendo respaldado pelos autores Ball (2014), Macedo (2014), Guimarães (2018) e Bedin (2021).

Segundo Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esse tipo de pesquisa contribui de maneira relevante, pois “[...] coloca o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” (Lakatos, Marconi, 2003, p. 183).

No que se refere à abordagem, configura-se como um estudo de natureza qualitativa, que se dedica ao âmbito da realidade que não pode ser mensurada, ou seja, aborda o “universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2001, p.14). Essa abordagem auxilia a compreender também as dimensões particulares da realidade, que não são passíveis de quantificação, uma vez que possuem diversos significados imensuráveis e estão intrinsecamente vinculados ao indivíduo.

3 CONCEITO DO TERMO CURRÍCULO

Essa seção tem por finalidade apresentar uma discussão acerca da definição de currículo a fim de obter clareza em relação ao seu significado no campo da educação. Do ponto de vista teórico, os autores afirmam que currículo é o trajeto percorrido que constrói sentidos através de determinados conteúdos para atender criteriosamente aos objetivos estabelecidos. Nesse sentido, Apple (1999, p. 210) defende que o “currículo é um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído”.

Goodson (1995), aborda que a palavra “currículo” provém do latim “*curriculum*”, que denota caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. O termo “*curriculum*” é derivado

do verbo latino “*currere*”, que significa “correr, curso ou carro de corrida”. Sendo esse um documento imprescindível ao longo da jornada humana.

Desse modo, Silva (2013, p. 180) aponta que o currículo faz parte do “processo de institucionalização da educação” sendo este “o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes”.

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à idéia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores (Sacristán, 2013, p. 17).

Conforme Sacristán (2013, p. 17), o “currículo recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar”, sendo este um “campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder”.

Buscar componentes curriculares que constituam a base da cultura básica, que formará o conteúdo da educação obrigatória, não é fácil e nem desprovido de conflitos, pois diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que de outros (Sacristán, 1998, p. 62).

O Currículo deve guiar os saberes escolares de maneira abrangente, flexível e democrático a fim de servir de suporte para que o aluno compreenda a relevância de sua cultura durante o processo de ensino. Na visão de Tomaz Tadeu da Silva (2013, p. 15) “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. O autor sustenta que o currículo se constitui como uma questão de “saber poder e identidade” (Silva, 2013, p. 148).

Outrossim, Moreira e Silva (2013, p.23), salientam que o currículo deve ser “um terreno de produção e de política, cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”, ou seja, o currículo não está meramente associado à disseminação de “fatos” e compreensão dos “objetivos”. Ele “é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais” (Silva, 2013, p. 55).

Contribuindo com o raciocínio, Moreira e Silva (2013) abordam que o currículo está intrinsecamente entrelaçado com as relações de poder, propagando perspectivas sociais, culturais e políticas. Pois o currículo não se trata de um elemento imparcial, ele se apresenta como um documento meticulosamente delineado e estruturado no contexto educacional, social

e político, sendo ele o encarregado de determinar os itinerários a serem trilhados pelos estudantes.

Neste contexto, o currículo emerge como uma estrutura organizacional que almeja prescrever os conteúdos considerados indispensáveis a serem ministrados ao longo do período educacional. No entanto, ao desempenhar a responsabilidade de delineamento dos temas a ser abordado durante a educação básica, ele não consiste num documento neutro, pois cada conteúdo preestabelecido não é fruto de escolha aleatória, mas segue objetivos meticulosamente definidos por seus formuladores.

4 ALGUNS MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ainda que haja uma rica história da educação no território brasileiro antes do processo colonizador, abordaremos aqui marcos históricos da educação brasileira institucionalizada, que se desdobraram a partir de 1549, destacando quando os jesuítas desembarcaram no país com a intenção de catequizar os indígenas, o que perdurou por mais de 200 anos (Saviani, 2008a) e outros aspectos dessa história após a década de 1930.

O currículo dos jesuítas era fundado no *Ratio Studiorum*, que consistia em um plano de estudos abrangendo o “curso humanidades, filosofia e teologia”. Ele alcançou reconhecimento em diferentes territórios sob colonização católica e continuou sendo empregado devido à ausência ou o reconhecimento de um plano de estudos alternativo, até ser abolido em 1773 (Barion; Silva; Gildelli, 2019, p. 3).

A Ratio Studiorum era o documento que estabelecia um programa de estudos humanístico combinados com científicos que tinha como objetivo formar homens ideais para o exercício das virtudes. O Plano de Estudo foi inspirado em universidades e colégios de Paris, e baseado teologicamente em São Tomás de Aquino e filosoficamente em algumas obras de Aristóteles. O documento apresentava trinta capítulos, sendo cada capítulo consistia em regras a serem observadas tanto pelos professores quanto pelos alunos que frequentavam os Colégios (Barion; Silva; Gildelli, 2019, p. 3).

Neste período, o sistema educacional era permeado por métodos clássicos, calcados na religião, com enfoque na economia colonial e exploratória, tendo contribuição da atuação dos jesuítas que catequizavam os indígenas com objetivo de servir aos colonizadores (Mendonça, Schardong, 2013). “Os jesuítas foram responsáveis pela criação de vários colégios e seminários, mantiveram esta hegemonia durante duzentos e dez anos e foram expulsos do Brasil em 1759, pelo Marquês de Pombal” (Melo, 2012, p.16). Com o intuito de realinhar os propósitos da

educação, desvinculando-os das concepções religiosas e aderindo às preferências comerciais do Estado.

Houve um evidente rompimento com a educação jesuítica, que defendia a retórica. A preocupação central daquele momento era o desenvolvimento de conhecimentos científicos, voltados para as necessidades locais. Esta situação ocorreu porque o Brasil herdou de Portugal as dívidas contraídas com a Inglaterra. Esta dependência econômica criou a necessidade de formação de quadros técnicos administrativos novos, que atendessem às exigências do mercado europeu. As escolas primárias continuavam, entretanto, desempenhando apenas a função de ensinar a ler e escrever. O ensino secundário, por sua vez, permaneceu com a estrutura de Aulas Régias. A educação escolar continuou sendo praticada de forma fragmentada, desprovida de estrutura organizacional. Este problema constituiu-se uma das lutas da nova classe dirigente (latifundiários e grandes comerciantes), que estava emergindo no Brasil, responsável pela luta em favor da emancipação política brasileira (Melo, 2012, p. 23-24).

Entretanto, resquícios deste paradigma curricular de propósito colonizador permeiam até os dias contemporâneos, agora fundamentados em abordagens tecnicistas também provindas de reformas e teorias educacionais de países hegemônicos.

Para além da complexa trajetória desse período até o início dos anos 1990, destacamos aqui aspectos após a década de 1930, ano em que foi estabelecido o Ministério da Educação, logo após a ascensão de Getúlio Vargas. Denominado como “Ministério da Educação e Saúde Pública”, este órgão englobava atribuições para vários setores, tais como “saúde, esporte, educação e meio ambiente”. Assuntos relacionados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, subordinado ao Ministério da Justiça (Brasil, 2018a). A partir de então, teve início a definição de medidas para a educação primária, buscando assegurar a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino no Brasil.

Em 1942, durante o mandato de Getúlio Vargas, ocorreram reformas no ensino, buscando a modernização da educação brasileira. Tais transformações são conhecidas como “Leis Orgânicas do Ensino” ou “Leis Orgânicas da Educação Nacional”, que, segundo Hilsdorf (2011), vão além do mero preparo técnico, pois buscavam regulamentar as vivências diárias da comunidade escolar, mediante diretrizes de padronização, programação curricular entre outros elementos. Nesse sentido, Mazur e Oliveira (2021, p. 71) alegam que tais leis respondem, de forma sistemática, sobre a rotina dos professores e estudantes, fundando-se no “Ensino Industrial, Ensino Comercial e Ensino Normal”, com o intuito de padronização prevista na programação curricular e na estrutura escolar. Dessa forma, objetiva-se sobretudo preparar os alunos para suas trajetórias profissionais.

Durante o período da ditadura militar (1964-1985), ocorreram várias transformações no âmbito da política educacional. Elaborado a partir do regime autoritário, foi implementado o “Ensino Tecnista”, fundamentado no que Leme; Brabo (2019, p. 85) chamam de “Teoria do Capital Humano” a qual faz parte do pressuposto que “para uma sociedade atingir o desenvolvimento, tem que investir em capacitação e instrumentalização para o mercado de trabalho”.

As concepções tecnicistas de ensino produziram modificações no interior das escolas e em suas práticas, tendo o processo de fragmentação do ensino como decorrência dessa concepção e de acordo com os interesses contraditórios do sistema político vigente sobre a educação. [...] O ensino passou a ser profissionalizante e compulsório. **Tal medida buscava atender aos interesses da classe dominante** e, com a ajuda de civis ligados ao empresariado, **a educação passou a ser moldada a fim de gerar grande quantidade de mão de obra qualificada.** [...] pois manter os trabalhadores com pouco ou sem nenhuma instrução era crucial para maior rendimento dos proprietários. Assim, a educação tornou-se um **campo de investimento**, tendo por finalidade em sua prática educativa reproduzir a política ditatorial, para que houvesse a legitimidade de um governo que chegou ao poder através de um golpe [...] (Leme; Brabo, 2019, p.83-85).

Com base na nova Constituição, em dezembro de 1996, foi promulgada e sancionada a primeira lei que estabelece as diretrizes e fundamentos da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), constituindo-se como pilar essencial para a concepção dos programas educacionais concebidos até os dias atuais (Brasil, 1996).

Uma das diretrizes estipulada é a concepção de um documento curricular nacional, descrita no Art. 26 da Lei nº 12.796 de 2013.

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, 2013b).

Dessa forma, um currículo nacional para o Brasil já estava previsto na Constituição de 1988. Respeitando o §1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil,

2013c)¹ e no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014)². Foi definido um “documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018b, p. 7). Com o intuito de direcionar os currículos das Unidades Federativas, assim como as abordagens pedagógicas de todas as instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o território nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou por três etapas distintas (Brasil, 2018b).

A primeira versão do documento surgiu em setembro de 2015, com a proposta de unificar os conteúdos em todo território nacional. Nessa etapa, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou uma plataforma online para consulta pública, sugestões e críticas (Brasil, 2015b).

A segunda versão sucedeu em 2016, caracterizada pela sistematização das contribuições feitas durante a consulta pública e pela realização de seminários com educadores (Brasil, 2018c). Sendo este período caracterizado por intensos confrontos no contexto político do cenário brasileiro.

A terceira versão do documento foi aprovada e homologada no ano de 2017, sendo esta a versão final a entrar em vigor para Educação Infantil e Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio (Brasil, 2018a).

Após a homologação da BNCC no ano de 2018, os estados e municípios precisam elaborar seus currículos pautados na Base Nacional Comum Curricular.

5 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA BNCC

A discussão acerca de um documento curricular para o Brasil teve início na Constituição de 1988. Também a elaboração de um currículo nacional que atendesse a uma demanda presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013c) e no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Sendo esta uma exigência constitucional estabelecida no Art. 210, que diz: “Serão

¹ Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, na busca por compor um todo orgânico.

² Plano Nacional de Educação, de duração decenal, de 2014 a 2024, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 2018c).

Em 2010, entre março e abril, ocorreu a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), com objetivo de discutir a respeito da educação básica e debater sobre a necessidade de elaborar uma base curricular nacional “como parte do plano nacional de educação” (Brasil, 2015b).

No final do ano de 2013, ocorreu o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que simboliza a articulação e a coordenação de práticas e estratégias entre a União e os governos estaduais e do Distrito Federal “na formulação e implementação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro”. Isso implicou na reformulação de um novo currículo do ensino médio, alicerçado em uma base nacional comum curricular (Brasil, 2013a, p. 1).

A primeira movimentação para a elaboração da Base ocorreu em 2015, com a versão intitulada “Base Nacional Comum (BNC)”. Esse documento teve três versões até chegar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2015b).

A primeira foi publicada entre julho de 2015, quando o MEC instituiu a portaria nº 592 de 17 de junho de 2015, nomeando oficialmente a comissão encarregada de elaborar a primeira proposta do currículo nacional. Essa comissão era constituída por pesquisadores docentes, professores que lecionaram nas redes municipais, estaduais e federais de ensino. Além disso, contava com as orientações de especialistas em educação designados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (Brasil, 2015c).

De acordo com o Ministério da Educação, a BNC tinha como finalidade apoiar os sistemas educacionais, o texto da primeira versão tinha por objetivo “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, capazes de garantir, aos sujeitos da educação básica, como parte de seu direito à educação [...]” com a intenção de auxiliar os docentes durante as suas práticas escolares e alinhar-se aos objetivos da escola, nessa etapa foi disponibilizado pelo MEC uma plataforma virtual para críticas e sugestões (Brasil, 2015a, p. 7).

Segundo Neira *et al.* (2016, p. 36), após a publicação da prévia da BNCC, despertou grande interesse por parte de grupos “conservadores e progressistas” que adotaram um posicionamento oposto às propostas contidas no documento.

A segunda edição da BNCC ocorreu em 2016, quando foram realizados os seminários estaduais entre junho e agosto do mesmo ano, marcando uma fase caracterizada pela consulta pública do documento, com a participação de instituições, escolas e especialistas. Segundo o autor Neira *et al.* (2016), ao longo da segunda edição do documento, a maioria das contribuições feitas na plataforma virtual foram anexados no corpo do texto, gerando debate durante os seminários estaduais, com a participação de professores, movimentos estudantis e profissionais do campo da educação básica, os quais aprovaram alterações, implementações ou eliminações no corpo do documento.

O MEC auxilia o CNE nas audiências públicas dessa etapa da base [...] o órgão elabora um documento normativo que reflita as necessidades, interesses, diversidade e pluralidade do panorama educacional brasileiro, além dos desafios a serem enfrentados para a oferta de uma educação de qualidade a todos os estudantes [...] Todas as contribuições recebidas foram analisadas e geraram alterações no documento (Brasil, 2018c, p. 1).

Esta segunda versão do documento foi caracterizada por adversidades na política, o que interrompeu o desenvolvimento do mesmo. Para Miranda, Almeida (2020, p. 14) “em 2016 o Brasil sofreu mais um golpe em uma história marcada por experiências ditatoriais e regressivas sob o ponto de vista de uma construção democrática e cidadã”. Segundo os autores, a ex-presidente Dilma Rousseff sofreu um golpe, o que ocasionou “desmonte da política nacional” gerando assim, reformulações no documento por parte de grupos conservadores que ganharam forças após o *impeachment*.

Segundo Guimarães (2018, p. 1040), “desconsideraram o que havia sido feito até então, contratou-se outra equipe para construir uma nova proposta”. Dessa forma, Bedin (2021, p. 93) argumenta que os novos dirigentes do Ministério da Educação excluíram do documento temas relacionados à “diversidade de gênero, raça, sexualidade e desigualdade” e estavam presentes “movimentos de extrema direita ligados a movimentos religiosos ultraconservadores, todos pela Educação, Movimento Escola Sem Partido e Movimento pela Base”.

Também houve a atuação de entidades internacionais, como instituições financeiras e empresas como “Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e Amigos da Escola” (Macedo, 2014, p. 1533).

Nos últimos anos, ocorreram diversas transformações na privatização do setor público, fundamentadas na educação empresarial, a qual tem como foco desenvolver estratégias para garantir a “retirada de serviços públicos e o controle do setor, por meio de práticas políticas” O

setor privado têm ingressado cada vez mais no domínio das políticas educacionais (Ball, 2014, p. 162).

Discorrendo sobre o processo de elaboração da BNCC, a terceira versão do documento passou por reformulações, sendo diferente das versões anteriores, e foram incorporadas no sistema educacional, após a Reforma do Ensino Médio, sendo alteradas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei nº 13.415/2017 estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (Brasil, 2018d, p. 1).

Segundo o documento, a proposta da BNCC é unificar a nação por meio de “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” visando estabelecer padrões e objetivos comuns para o ensino em todo o país através de “competências sendo definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais)” (Brasil, 2018b, p.8).

Segundo Guimarães (2018, p. 1041-1043) o processo foi caracterizado por um “caráter conservador e reflete os interesses do mercado” com visão “mercadológica”, sendo minuciosamente técnico, com foco em interesses comerciais e nas políticas públicas de educação, “é possível notar que a referida base foi escrita de modo a obedecer a uma diretriz tecnicista, objetiva, breve, econômica e prática”.

O processo de elaboração da BNCC foi marcado pelas circunstâncias políticas, pelo acirramento das divergências e pela imposição de determinados grupos, resultando em uma reduzida participação dos docentes, dos profissionais da educação e da sociedade em geral. A proposta é, portanto, centralizadora e se configura como um currículo prescrito que será implementado na ação docente e escolar (Guimarães, 2018, p. 1040).

Bedin (2021, p. 88-89) crítica a BNCC pelo fato da mesma estar articulada a “uma homogeneização conservadora do currículo e das aprendizagens”, sem conceder “espaço para a heterogeneidade, diferença e pluralidade, levando em considerando a ampla diversidade cultural e social de um país como o Brasil”, acabando assim por agir para uma padronização do sistema educacional. Segundo o autor, esse processo reflete em um currículo “neutro e técnico”

incapaz de refletir plenamente a vasta heterogeneidade que o Brasil abriga, deixando de transmitir aos alunos a cidadania, a cultura, os valores entre outros elementos pertinentes.

Há muitas diferenças entre as versões, talvez a principal diferença entre a versão aprovada pelo CNE e a anterior que teve o seu processo de construção interrompido pelo golpe de estado, é que está, ao envolver um grande grupo de pesquisadores das universidades e professores da rede de ensino básica brasileira e pelo processo interno e externo (ampla consulta nacional) desse grupo ter havido muito diálogo com seus diversos conflitos, a sua última versão reflete e refrata os avanços teórico-metodológicos atuais, no Brasil (Compiani, 2021, p. 94).

Bedin (2021) caracteriza esse processo como uma doutrinação que visa à privatização de setores públicos em busca de ganhos financeiros através de empresas privadas.

Esse movimento conservador busca promover a homogeneização por meio da veiculação de conteúdos e valores pré-estabelecidos pela classe econômica dominante, que hoje se traduzem nos mecanismos de controle e de produção da esfera econômica: padronização, avaliação, desempenho, qualidade total, gerencialismo, competência. A BNCC se situa no bojo dessas reformas conservadoras e está amplamente vinculada a outras esferas da política educacional. A padronização e a homogeneização pressupõem o alinhamento da BNCC com outras políticas educacionais como a formação de professores, a avaliação e o financiamento de infra-estrutura e materiais didáticos. Com isso, um processo de controle e de regulação busca se efetivar no ambiente educacional, garantindo a produção de resultados educacionais de acordo com as demandas do mercado e desses movimentos neoliberais e neoconservadores (Bedin, 2021, p. 90).

Para Melo; Aragão (2017) o modelo de currículo estabelecido pela BNCC pode ser conduzido à exclusão social, cultural e econômica, promovendo a homogeneização de caráter padronizado.

Não leva em consideração as desigualdades internas ao sistema que é muitas vezes resultante de outras variáveis que não são escolares e a frequência dos testes, alguns realizados em períodos tão curtos que não poderiam esperar outro resultado que a confirmação do que já se havia observado (Oliveira, 2015, p. 641).

Dessa forma, a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) no ano de (2018), se manifestou contrária à BNCC com cartas de repúdio à mesma, expondo que o referido documento “acentua a precarização da formação integral dos sujeitos sociais, por estar associada à retirada de disciplinas da Educação Básica” encaminhando-se para o processo de privatização da educação pública (AGB, 2018, p.1).

[...] não aceitamos a BNCC, devido a negação a comunidade acadêmica, aos profissionais da educação e as organizações da sociedade civil; pela estrutura com foco na aprendizagem sem consideração do papel do professor no

processo de produção do conhecimento, abrindo um flanco para a inserção das apostilas, materiais didáticos e das tecnologias produzidas pelo oligopólio educacional presente hoje no país; pela consolidação da Pedagogia das competências, que funda programaticamente pela formação flexível e pragmática em tempos de precarização curricular promoverá as mesmas condições de aprendizagem para sujeitos de realidades sociais, culturais e territorialmente distintas; e pelo descarte de conceitos e temas relevantes para a construção do pensamento social crítico (AGB, 2018, p.1).

Corroborando com o exposto, O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) afirma que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atende às demandas, principalmente de grupos empresariais que atualmente operam no setor do Ministério da Educação (MEC), passando a padronizar 60% do conteúdo dos currículos em todas as instituições de ensino do Brasil. Esta proposta, promove a homogeneização do pensamento e suprime as disparidades da diversidade no país. Isso se traduz em uma indústria de materiais didáticos de proporções infundáveis que serão produzidos. Os empresários demonstram um profundo interesse na base uma vez que ela representa uma grande oportunidade de ganhos. Tornando-se “um ataque à educação brasileira e aos princípios de liberdade de expressão, faz parte de um conjunto de medidas neoconservadoras, que pretende ter um estado forte voltado para economia e renegando todos os direitos sociais” (ANDES-SN, 2016, p. 7).

Assim, observa-se que a construção da BNCC consistiu num processo mercantil, utilizando o currículo numa empreitada impulsionada pela classe dominante. Nesse contexto, toda padronização configura-se como um ato de autoritarismo e homogeneização, através de um documento visto como instrumento para o alcance de tais finalidades.

6 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATRELADAS À BNCC

A Base Nacional Comum Curricular se configura como uma política curricular, que visa “contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal” (BRASIL, 2018b, p. 8). A política educacional é um conjunto de diretrizes específicas das instituições de ensino, que visa o aprimoramento do sistema educacional a fim de garantir uma educação de excelência, essas políticas desempenham um papel crucial na formação dos estudantes. Entretanto, tem se consolidado como uma política educacional que visa atender aos “interesses do mercado reforçará o caráter excludente das avaliações em larga escala no cenário educacional contemporâneo” (Schneider, 2013, p. 30).

Nesse contexto, o autor Stephen Ball (2014, p. 222) enfatiza que as políticas educacionais sinalizam uma oportunidade de ganhos financeiros, e tais políticas se transformam em “mercadorias” ou, simplesmente, num empreendimento passível de distribuição entre empresas nacionais e multinacionais.

[...] na interface entre a política educacional e o neoliberalismo, o dinheiro está em toda a parte, a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de idéias de políticas. O trabalho com políticas está cada vez mais terceirizado para organizações com fins lucrativos, que trazem suas habilidades, seus discursos e suas sensibilidades para o campo da política, por uma taxa honorária ou por um contrato com o Estado (Ball, 2014, p. 222).

Para alcançar uma compreensão mais profunda sobre a relação ente políticas educacionais e a questão da finalidade pública, nos apoiamos em Michael Apple (2006), para o qual:

[...] pelo fato de a educação ser, em geral, parte da esfera pública é regulada pelo Estado, é também um ponto de conflito, já que em muitos países se questiona seriamente o quanto o Estado está ou não organizado o suficiente para trazer benefícios à maioria de seus cidadãos. Os atuais e aparentemente incessantes ataques realizados pelas forças conservadoras sobre qualquer coisa que seja “pública” em nossa sociedade documentam o quanto o processo se tornou politizado (Apple, 2006, p.7).

A BNCC foi implementada atrelada à política de avaliação de larga escala, que conforme a autora Schneider (2013, p. 18-19), “larga Escala compreende testes e exames aplicados a um conjunto de estudantes” sendo este um instrumento estatal que fornece o controle do currículo escolar por meio da aquisição de informações sobre o sistema educacional seja pela “maximização do controle sobre a educação e a expansão do mercado econômico”. Segundo o autor, essas reformas educacionais são marcadas por avaliações padronizadas dentro da comunidade escolar, gerando várias transformações com o intuito de regular e controlar a educação.

Segundo Moreira (2018, p. 206), no ano de 1970 ocorreu a reorganização do mercado produtivo o que gerou mudanças nos modelos de produção "fordista/taylorista", através de governos autoritários. A educação já era pautada em reformas educacionais voltada para a "pedagogia produtiva de modelos tecnicistas, neoconstrutivismo, neotecnicismo a pedagogia das competências". Durante este período na economia brasileira, emergiu o neoliberalismo, que se apresentou com a visão de converter direitos em mercadoria. O neoliberalismo focaliza a idéia de converter setores públicos em esferas privadas, à custa do Estado, provocando, assim,

disparidades sociais. Esta abordagem econômica busca reduzir o papel estatal na economia e estimular a livre competição no mercado como meio de alcançar a expansão econômica.

Moreira (2018, p. 206), pontua que desde a década de 1990 houve um movimento de “padronização nas reformas educativas da América Latina com destaque nas políticas de descentralização e de mercantilização da educação pública”.

Ao aparecimento de novas formas de exclusão que estão sendo implementadas nos sistemas e sobre as quais temos pouco controle e conhecimento. Continuamos raciocinando em termos de reprovação, forma antiga de exclusão que coexiste, agora, com outras mais recentes desenvolvidas nos sistemas (Freitas, 2007, p. 972).

As políticas de avaliação nacional exercem um grande impacto na vida da comunidade escolar, podendo acentuar de forma mais marcante a segregação e comprometendo a garantia de uma educação de qualidade para todos, intensificando ainda mais a desigualdade no país e comprometendo os processos de ensino e aprendizagem, com base em uma formação atrelada ao mercado de trabalho de forma prescritiva com, “o intuito de regular a qualidade almejada para atender aos fins econômicos tem contribuído para o surgimento de medidas de mercado na educação, induzindo à competição entre escolas, redes e sistemas” (Schneider, 2013, p. 19).

Tais políticas acabam por agir de forma centralizadora do controle estatal nas instituições de ensino público, “considerada uma forma de aprimoramento dos mecanismos de exclusão presente no contexto educacional brasileiro” (Melo; Aragão, 2017, p. 1155). Galian (2014, p. 651) anunciava que a BNCC pretendia concretizar uma “uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica”. Respalhada pela demanda obtida em avaliações de larga escala, em que essas avaliações estabelecem parâmetros que possibilitam comparações entre as unidades escolar e alunos, “esta perspectiva tem efeitos bem mais complexos, como por exemplo, a segregação/exclusão socioeconômica tanto no território quanto dentro da própria escola, uma ameaça ao princípio democrático da educação instituído desde a Constituição Federal de 1988” (Melo; Aragão, 2017, p. 1155-1160).

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

Essas políticas estão direcionadas ao ensino pragmático, que busca a otimização dos conteúdos baseados em testes de alcance internacional. Conforme salientado por Almeida (2023), a influência exercida pelas instituições internacionais sobre as políticas de nação em desenvolvimento está intrinsecamente vinculada ao contexto de globalização, em virtude da internacionalização das políticas educacionais por meio de estruturas sociais e econômicas delineadas por projetos. Dessa forma, o campo educacional encontra-se intrinsecamente entrelaçado ao panorama econômico, uma vez que é preciso capacitar mão de obra e consumidores para o setor produtivo, onde a elite exerce predominância ao poder.

As políticas de avaliação em larga escala valorizam algumas disciplinas enquanto descartam outras e estão alinhadas aos interesses dos organizadores, criando parâmetros que possibilitam comparações entre unidades escolares e alunos.

Como resultado desta pesquisa podemos notar que os rumos delineados pelas políticas de currículo alinhadas às de avaliação do Brasil exercem influências diretas e indiretas na dinâmica da comunidade escolar, colocando-a em espaços segregados e excludentes, intensificando ainda mais as disparidades no âmbito nacional e comprometendo a busca por ensino de qualidade. Essa conjuntura está se conduzindo potencialmente à precarização educacional do ensino público, com raízes na cultura predominante.

Diante do déficit da educação escolar no Brasil é notório, que enfrenta inúmeros problemas, de várias ordens, nota-se que a qualidade educacional torna-se, dessa forma, uma mercadoria acessível àqueles com condições de adquiri-la, enquanto cabe ao Estado apenas a responsabilidade de garantir o mínimo para os cidadãos em geral. Daí a importância de nos dedicarmos à construção de um currículo emancipatório que incorpore, como apontam Moreira; Silva (2013, p. 33), uma “compreensão dos nossos objetivos de democracia, igualdade e Justiça social”.

7 RESULTADOS

Como resultado desta pesquisa, observa-se que as diretrizes traçadas pelas políticas de currículo, alinhadas às estratégias avaliativas no contexto brasileiro, exercem influências tanto diretas quanto indiretas na dinâmica da comunidade escolar, conduzindo-a em espaços segregados e excludentes. Tal cenário intensifica ainda mais as disparidades no âmbito nacional, comprometendo a busca por um ensino de qualidade. Esta conjuntura está se conduzindo potencialmente à precarização educacional do ensino público, com raízes na cultura predominante.

Nota-se que os conteúdos incorporados no currículo visam cumprir propósitos de seus idealizadores, distanciando-se de um caráter curricular imparcial e emancipatório, e, por conseguinte, intensificando as disparidades educacionais. A qualidade educacional torna-se, dessa forma, uma mercadoria acessível àqueles com condições de adquiri-la, enquanto cabe ao Estado apenas a responsabilidade de garantir o mínimo para os cidadãos em geral. Dessa forma, o currículo transformou-se em uma mercadoria lucrativa, sendo de extrema importância que se dedique a elaboração do currículo emancipatório que se fundamenta na abordagem interdisciplinar dos conteúdos. Seu propósito é orientar e fomentar reflexões que conduzam a significados mais elaborados. Nesse contexto, a educação deve transcender a mera memorização de formas e conteúdos, assumindo um caráter libertador e transformador.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo geral identificar as políticas educacionais às quais a BNCC está vinculada, a exemplo das políticas de avaliação de larga escala. Sendo um estudo introdutório sobre essa temática, a qual é de grande complexidade, uma vez que a qualidade da educação está ligada à estrutura curricular vigente. Desde os primórdios da educação no Brasil, é notório o seu caráter excludente e concentrador de conteúdos, evidenciando que a educação não se apresenta de maneira imparcial, estando perpetuamente à serviço dos interesses do mercado e, para isso, está centralizada na perspectiva do pragmatismo curricular.

Essas reformas educacionais aparentemente estão associadas à melhoria da qualidade da educação por meio da capacitação de profissionais para a inserção no mercado de trabalho, mas embasam-se, prioritariamente, nas leis do mercado. No centro de reformas conservadoras, a BNCC está interligada a outras esferas da política educacional, prevalecendo a padronização e a homogeneização, em consonância com outras políticas educacionais consonantes.

O currículo escolar exerce uma influência significativa na formação dos percursos estudantis, durante e após a educação básica, principalmente por meio dos conteúdos e formas presentes ou não nos documentos. Portanto, é inegável exercer cautela em relação aos elementos contidos no currículo, uma vez que podem abrigar ideologias daqueles que o concebem, as quais nem sempre estão alinhadas com a realidade da sociedade, e muitas vezes estão direcionadas por interesses mercadológicos e políticos. Isso tem gerado muitos debates e divergências de opiniões, com predominância das perspectivas advindas dos detentores do controle curricular.

A educação escolar, norteadas pelos documentos curriculares, deve propiciar espaço para a reflexão, crítica e conexão com a realidade contemporânea e local, almejando primordialmente a educação emancipatória. Para isso, é de suma relevância que se promova uma reflexão sobre o papel que as reformas curriculares desempenham e a quais demandas respondem, para que não se negligencie a essência de uma educação emancipatória.

Nesse contexto, conclui-se que tais políticas curriculares emergem sobre controversas situações por demonstrarem ter contrariedades na sua capacidade de contribuir para o aprimoramento da qualidade educacional brasileira. Isso se deve ao fato de que elas adotam um modelo curricular que não atua como instrumento para o enfrentamento das disparidades no acesso ao conhecimento, nem na promoção da democratização do ensino e das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela C. A.; DA SILVA, A. F.. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.966. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>>. Acesso em: 19 out. 2023.

ALMEIDA, Daniela Gomes de. **GEOENSINE: uma proposta de curadoria de conteúdos digitais e formação colaborativa de professores de Geografia**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia-MG: UFU, 2023. <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.8073>. Acesso em: 28 Nov. 2023.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB. **Carta de João Pessoa - XIX Encontro Nacional de Geógrafos**. Diretoria Executiva Nacional, São Paulo, 2018. <https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2019/04/MO%C3%87%C3%83O-GT-Ensino-BNCC.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.

BALL, Stephen. **Educação global SA: novas redes políticas e o imaginário liberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, p.162-222.

BARION, I. F. de O.; SILVA, S. A. da; GIRALDELLI, T. R. M. A Presença dos Jesuítas na Educação Brasileira: Contribuição da Ratio Studiorum XVIII. Anais: **XVIII Semana da Educação / I Congresso Internacional de Educação Contextos Educacionais: formação, linguagens e desafios**, 2019. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2019/EIXO%207/4.%20A%20PRESENCA%20DOS%20JESUITAS%20NA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA%20%20res.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2023.

BEDIN, Angela Maria. **A reformulação do currículo escolar no estado do Paraná a partir da BNCC: a padronização de aprendizagens e o currículo por competências.** 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão-PR: Unioeste, 2021.

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum – BNC.** Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>> Acesso em: 28 dez. de 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>> Acesso em: 28 dez. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015.** Brasília, DF, 2015c. 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> Acesso em: 28 dez. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio.** Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <https://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=101> Acesso em: 28 dez. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> Acesso em: 28 dez. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-%20diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 28 dez. de 2020.

BRASIL. **Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 28 dez. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 26 Jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, **História.** Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97->

conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20foi,esporte%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20meio%20ambiente.> Acesso em: 28 dez. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC versão final completa.** Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 28 dez. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico** Brasília, DF, 2018c. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9>> Acesso em: 28 dez. de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio.** Brasília, DF, 2018d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%2F2017,flex%C3%ADvel%2C%20que%20contemple%20uma%20Base>> Acesso em: 28 dez. de 2020.

COMPIANI, Maurício. Comparações entre a BNCC atual e a versão da consulta ampla, item ciências da natureza. **Ciências em Foco**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 16, 2021. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/15027>> Acesso em: 15 jul. 2023.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, Ivany R.; ZAN, Dirce D. Pacheco e (Org). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos.** Brasília, DF: Inep, 2013.

GALIAN; Cláudia V. A.. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.153, p.648-669, 2014.

GIL, Antonio C.. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, Ivor F.. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Iara V. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n. 4, p. 1036-1055, 2018. DOI: 10.14393/ER-v25n3e2018-11. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46456>>. Acesso em: 11 set. 2022.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LEME, Renata Bento; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Formação de professores: currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985). Unesp, **Organizações & Democracia**, ano 2019, v. 20, n. 1, p. 83-98, 30 jun. 2019. DOI <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2019.v20n1.06.p83>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/7678>> Acesso em: 22 set. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. p.1530-1555, 2014.

MAZUR, Luciana de Souza; OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS LEIS ORGÂNICAS DO ENSINO (1942-1961). **Humanidades e Inovação**, Educação Profissional e Tecnológica: práticas pedagógicas e cenários históricos, ano 2021, v. 8, n. 53, p. 70-86, 12 nov. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5905> Acesso em: 5 jul. 2023.

MÉLO, S. C. B.; ARAGÃO, W. H.. Política de avaliação em larga escala: “educação para todos” ou exclusão em nome da “qualidade”? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1152–1164, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10177. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10177>>. Acesso em: 5 jul. 2023.

MELO, Josimeire Medeiros S. de. **História da Educação no Brasil: licenciatura em matemática**. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%c3%a7%c3%a3o.pdf>> Acesso em: 21 set. 2023.

MENDONÇA, Ana Waley; SCHARDONG, Rosimeri. **Elementos da história da educação: livro didático**. Palhoça: Unisul Virtual, 2013.

MINAYO, M. C. S.. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MIRANDA, S.; ALMEIDA, F. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. **Escritas do Tempo**, v. 2, n. 5, p. 10-38, 30 out. 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, J. A. da S.. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 10, n. 2, p. 199–213, 2018. DOI: 10.9771/gmed.v10i2.27355. Disponível em:

<<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27355>> Acesso em: 2 out. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS-Revista Científica**, n. 41, p. 31-44, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 132. set 2015.

SACRISTÀN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÀN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e - necessário. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 10, p. 147-167, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Educ. Puc.**, Campinas, n. 24, p. 07-16, jun. 2008b. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932008000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 out. 2023.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS – Revista Científica**, n. 30, p. 17-34, 2013. DOI: 10.5585/eccos.n30.3537. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3537>>. Acesso em: 22 set. 2023.

SILVA, Tomaz T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às Teorias do currículo**. 3 ed. 4.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN, **InformANDES**. Brasília, DF, nº 56. 2016. Disponível em: <https://issuu.com/andessn/docs/informandes_mar_o2016_menor>. Acesso em: 8 jun. 2020.