



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELIANE DE FÁTIMA TRICHES

**A FORMULAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
(BNCC) E CONCEPÇÕES EM DISPUTA SOBRE O PROCESSO
ALFABETIZADOR DA CRIANÇA (2015-2017)**

**DOURADOS-MS
2018**

ELIANE DE FÁTIMA TRICHES

**A FORMULAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
(BNCC) E CONCEPÇÕES EM DISPUTA SOBRE O PROCESSO
ALFABETIZADOR DA CRIANÇA (2015-2017)**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - *Stricto Sensu* – da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, na Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como exigência final para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Alice de Miranda Aranda.

**DOURADOS-MS
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

T823f Triches, Eliane De Fatima

A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017): BNCC / Eliane De Fatima Triches – Dourados: UFGD, 2018.

161f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof. Dr^a. Maria Alice de Miranda Aranda

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2. Políticas Educacionais. 3. Reformas Educacionais. 4. Processo Alfabetizador da Criança. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

A FORMULAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E CONCEPÇÕES EM DISPUTA SOBRE O PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA (2015-2017)

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - *Stricto Sensu* – da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, na Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como exigência final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Alice de Miranda Aranda.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Alice de Miranda Aranda – Presidente
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof^ª. Dr^ª. Andréia Nunes Militão – Titular
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^ª. Dr^ª. Elisângela Alves da Silva Scaff – Titular
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos (COSTA, 2002, p. 143).

AGRADECIMENTOS

O verbete¹ gratidão vem do latim, “*gratitudo*”, característica ou particularidade de quem é grato. Ação de reconhecer ou prestar reconhecimento (a alguém) por uma ação e/ou benefício recebido; significa literalmente graça, ou “*gratus*” que se traduz como agradável, por extensão significa reconhecimento agradável por tudo quanto se recebe ou lhe é concedido.

Minha gratidão a Deus por ter me concedido essa graça.

À Prof^a. Dr^a. Maria Alice de Miranda Aranda, exímia orientadora, me ensinou que a humildade e a sabedoria caminham juntas. Ser humano encantador e disponível, capaz de agregar na sua natureza uma fonte de conhecimento, humildade, inspiração, presteza, dinamismo e motivação. Verdadeiramente, minha eterna gratidão!

À Prof^a. Dr^a. Andréia Nunes Militão meu respeito, carinho e admiração. Muito obrigada pelas notáveis contribuições para a efetivação deste estudo.

À Prof^a. Dr^a. Elisângela Alves da Silva Scaff, pelas grandes contribuições no sentido de aproximar a escola pública à universidade o que me despertou o interesse pela necessidade da busca ao conhecimento. Por sua intelectualidade, ética e profissionalismo que tanto contribuíram para o direcionamento da minha pesquisa, agradeço imensamente.

À Prof^a. Dr^a. Giselle Cristina Martins Real, por ter oportunizado o meu crescimento por meio de aulas encantadoras e pelo seu colossal conhecimento. Minha gratidão.

Aos demais professores, que contribuíram com o seu conhecimento para que eu alcançasse esse sonho.

Ao Grupo Estado, Política e Gestão da Educação – GEPGE pelos estudos, discussões e reflexões que nos possibilitaram grande crescimento.

A Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul – **FUNDECT pelo incentivo à pesquisa através da concessão de bolsa de estudos a pesquisadora.**

Às queridas colegas Cristina Pires Dias Lins, Flávia Paula Nogueira Aranda, Evely Solaine de Souza Rodrigues pelas discussões, reflexões, construções e acima de tudo pelo companheirismo. Minha gratidão a Deus por vocês existirem e por me tornarem, por meio de exemplos, um ser humano melhor.

¹Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/gratidao/>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

Aos demais colegas do Curso, meus sinceros agradecimentos, os levarei para sempre no coração.

Minha gratidão à equipe da Escola Municipal Bernardina Corrêa de Almeida, representada pela Prof^ª. Rose Mary Nolasco Santos de Azevedo pela compreensão, incentivo e presteza disponibilizados no decorrer da minha trajetória acadêmica.

Ao meu esposo e meu filho querido por compreenderem minhas ausências e me apoiarem de forma incondicional.

Aos meus pais, a minha eterna gratidão pelas incansáveis e continuadas formas de ensinamentos e apoio material para que eu pudesse ter condições de dedicar-me aos estudos. Ensinar-me que o trabalho atrelado à persistência, à disciplina, à dedicação, à responsabilidade e a ética são fatores indispensáveis para alcançarmos os nossos objetivos. Obrigada por me prepararem para a vida e me apoiarem sempre.

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado vincula-se à Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação Básica do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE) do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados, vinculada ao Projeto de Pesquisa “A gestão do processo alfabetizador com enfoque na política educacional: do nacional ao local”. Tem como objetivo analisar o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança. Referência nacional para a formulação dos currículos da Educação Básica dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC é anunciada pelo MEC como uma política curricular que tem como foco melhorar a qualidade da Educação Básica brasileira. A pesquisa abarca o tempo histórico de 2015 a 2017, tendo em vista ser o período de produção em que emergem as discussões em torno da construção do Documento. De caráter qualitativo, a metodologia adotada tem sua base no Ciclo de Políticas no que tange a etapa da formulação e se dá por meio da investigação pautada na pesquisa bibliográfica, para entendimento de conceitos e definições sobre o tema; documental, a fim de conhecer encaminhamentos legais em processo de elaboração e alguns já definidos. Nesse movimento de formular a Base, constatam-se divergências de concepções, visto que enquanto um grupo considera a BNCC como o Documento que vem para melhorar a qualidade da educação, outros a compreendem como uma política pública de viés vertical. Consed e Undime, como também o Movimento pela Base são considerados pelo MEC como “parceiros” nessa trajetória de pensar o Documento, sendo a voz mais ouvida nesse movimento de formular a Base. Apesar das inúmeras manifestações públicas de comunidades científicas no sentido de ampliar as discussões sobre o Documento, questionar concepções abarcadas na estrutura das diferentes versões apresentadas à sociedade, as ações deste último não obtiveram êxito, não conseguiram sensibilizar o grupo que detinha o poder. Sendo assim, constatou-se, a partir dos estudos realizados, que a BNCC integra as reformas educativas de viés neoliberal que têm sido pensadas globalmente a partir de 1990 e que tem como meta melhorar as economias nacionais a partir do fortalecimento de elos entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Nesse movimento de formulação do Documento da Base, importante destacar a redução do tempo destinado à alfabetização, dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, para os dois primeiros anos desta etapa de ensino. Apesar de inúmeras críticas da comunidade acadêmica e de outros segmentos da sociedade em torno da concepção de pensar o processo alfabetizador da criança, mesmo assim o Documento foi aprovado em dezembro de 2017, desconsiderando as normatizações trazidas pelas DCNs, como também do Parecer CNE/CEB nº 4/2008.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Políticas Educacionais. Reformas Educacionais. Processo Alfabetizador da Criança.

ABSTRACT

To present Dissertation of Master's degree he locates in the Line of Political Research and Administration of the Basic Education of the Group of Studies and Researches been, Politics and Administration of the Education (GEPGE) of the Program of Master degree of the Federal University of the Great Gildings, linked to the Project of Research "the administration of the process literacy teacher with focus in the educational politics: of the national to the place", has as objective analyzes the process of formulation of the Common National Base Curricular (BNCC) and the conceptions in dispute on the child's process literacy teacher. National reference for the formulation of the curricula of the Basic Education of the systems and of the school nets of States, of Distrito Federal and of the Municipal districts and of the pedagogic proposals of the school institutions, BNCC is announced by MEC a politics curricular that has as focus to improve the quality of the Brazilian Basic Education. The research embraces the historical time from 2015 to 2017, tends in view to be the period in that the discussions emerge around the construction of the Document. Of qualitative character, the adopted methodology has your base in the cycle of politics in what it plays the stage of the formulation and feels through the ruled investigation in the bibliographical research, for understanding of concepts and definitions on the theme; documental, in order to know legal directions in elaboration process and some already defined. In that movement of formulating the Base, divergences of opinions are verified, while a group considers BNCC as the Document that comes to improve the quality of the education, other they understand her as a public politics of vertical inclination. Consed and Undime, as well as the Movement for the Base are considered by MEC as "partners" in that path of thinking the Document, being the voice more heard in that movement of formulating the Base. In spite of the countless public manifestations of scientific communities in the sense of enlarging the discussions on the Document, to question conceptions embraced in the structure of the different versions presented to the society, the actions of this last one didn't obtain success, they didn't get to sensitize the group that stopped the power. Being like this, it was verified, starting from the accomplished studies, that BNCC integrates the educational reforms of neoliberal inclination that have been thought globally starting from 1990 and that has as goal improves the national savings starting from the invigoration of links among schooling, work, productivity, services and market. In that movement of formulation of the Document of the Base, important to detach the reduction of the time destined to the literacy, of the first three years of the Fundamental Teaching, for the first two years of this teaching stage. In spite of the academic community's countless critics and of other segments of the society around the conception of thinking the child's process literacy teacher, even so the Document was approved in December of 2017, disrespecting the standardization brought by DCNs, as well as of the Opinion CNE/CEB n° 4/2008.

Word-key: National Common Curricular Base. Educational Policies. Reforms. Educational. Child Literacy Process.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESP	Movimento Escola sem Partido
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPGE	Grupo de Estudos e Pesquisas: Estado, Política e Gestão da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério de Educação
MS	Mato Grosso do Sul
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MS	Mato Grosso do Sul
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programme for International Student Assessment
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SINPRO-DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
SP	São Paulo
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TPE	Todos pela Educação
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiânia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal do Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNASUL	União das Nações Sul Americanas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de autores, títulos e ano dos trabalhos selecionados e analisados (2014-2016)	30
Quadro 2 – Relação de endereços de cartas e relatórios agregados à pesquisa documental (2015-2016)	37
Quadro 3 – Trajetória de ações no processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2013 a 2017)	71
Quadro 4 – Resultado geral da quantidade de contribuições por Área de Conhecimento no processo de consulta pública ao documento preliminar da BNCC (outubro/2015 a março 2016)	74
Quadro 5 – Números apresentados pelo Consed e Undime sobre os seminários realizados entre os meses de junho a agosto/2016	75
Quadro 6 – Princípios orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento (BNCC 2015)	102
Quadro 7 – Distribuição das Audiências Públicas para discussão da terceira versão da BNCC (julho a setembro/2017)	112
Quadro 8 – Eixos que compõem os currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2015)	119
Quadro 9 – Eixos que compõem os currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2016)	124
Quadro 10 – Competências gerais elencadas no texto da BNCC (2017)	129
Quadro 11 – Terceira Versão da BNCC: considerações sobre o processo de alfabetização (2017)	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorias de participação na versão preliminar da BNCC disponibilizada no Portal do MEC (2015).....	73
Figura 2 – A Integração da Base Nacional Comum Curricular na Política Nacional de Educação Básica (2016).....	87
Figura 3 – Áreas do conhecimento e componentes curriculares que integram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no documento da BNCC (2017).....	90
Figura 4 – A Estruturação da Educação Básica na BNCC e a disposição das competências (2017).....	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - O CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: O CAMINHO ATÉ A BNCC	41
1.1 Globalização em nível mundial	41
1.2 As Políticas Curriculares no contexto das reformas	46
1.3 Currículos no mundo e no Brasil	50
CAPÍTULO II - A FORMULAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO UMA PROPOSIÇÃO DE POLÍTICA DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	56
2.1 Marcos legais que orientam o currículo da Educação Básica Brasileira	56
2.2 Afinal, o que é a “Base Comum Curricular”?	64
2.3 A BNCC como proposição da política de currículo: percurso de formulação	70
2.4 Os embates no movimento de formulação da BNCC: o que dizem as entidades e os demais envolvidos com o processo educacional	76
2.5 As articulações envolvidas no processo de (re) formulação da BNCC e a descrição dos elementos que estruturam o Documento	82
2.6 As normatizações voltadas para o processo de alfabetização da criança.....	93
2.7 O processo alfabetizador e os direitos de aprendizagem na alfabetização	97
CAPÍTULO III - AS CONCEPÇÕES EM DISPUTA SOBRE O PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA NO MOVIMENTO HISTÓRICO DE FORMULAÇÃO DA BNCC.....	101
3.1 A formulação da BNCC: concepções em disputa sobre o processo de alfabetização da criança	101
3.2 As concepções sobre o processo alfabetizador da criança no movimento histórico de (re) formulação da BNCC: análise da primeira versão	116
3.3 As concepções sobre o processo alfabetizador da criança no movimento histórico de (re) formulação da BNCC: análise da segunda versão	121
3.4 As concepções sobre o processo alfabetizador da criança no movimento histórico de (re) formulação da BNCC: análise da terceira versão.....	124
3.5 As concepções sobre o processo alfabetizador da criança no movimento histórico de (re) formulação da BNCC: análise da versão final da BNCC	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	148

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa “Política e Gestão da Educação” do Grupo de Estudos e Pesquisas “Estado, Política e Gestão da Educação” (GEPGE), configurando-se como ação inerente ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Integra a pesquisa “A gestão do processo alfabetizador com enfoque na política educacional: do nacional ao local” (CNPQ/PROPP/UFGD), tendo como proposição o estudo da formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as concepções em disputa para o processo alfabetizador da criança.

O recorte temporal desta pesquisa abarca os anos de 2015 a 2017, considerando que nesse período emerge o processo de (re) construção da BNCC como política de currículo voltada à Educação Básica.

O interesse pelo estudo das políticas curriculares educacionais não se deu de forma aleatória, tampouco repentina, mas é fruto de inquietações que foram se intensificando no decorrer da trajetória profissional, inicialmente como docente e posteriormente como professora coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na segunda etapa da Educação Básica². Nesta última função, coordenar o trabalho pedagógico de uma equipe de professores, também consiste em mediar o currículo prescrito com o tipo de educação que a instituição escolar prima e objetiva implementar.

Os documentos oficiais que estabelecem os referenciais curriculares que orientam o trabalho do professor na definição da ação pedagógica concreta em sala de aula geram elementos de reflexão profissional, ou seja, pensar o que o aluno deve aprender e apreender, como o professor organiza esse conhecimento e as condições necessárias para que essas aprendizagens aconteçam efetivamente, são inquietações presentes e constantes na trajetória como gestora educacional.

Diante das inquietações vivenciadas ao longo da trajetória profissional e, sobretudo, da eminência atual de o Brasil buscar implementar uma Base Nacional Comum Curricular para orientar a Educação Básica, é que justifica ter a mesma como objeto de investigação do presente estudo.

Considerando que nos últimos anos os estudos sobre currículo têm ganhado maior intensidade no Brasil (MOREIRA; CANDAU, 2007) em decorrência das várias mudanças

² Conforme assegura o Artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9394/1996.

normativas que têm acontecido desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, as demandas por uma base curricular comum para a Educação Básica podem ser registradas por vários movimentos em direção da sua efetivação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – com seus textos correlatos disponibilizados pelo MEC, no final dos anos de 1990 (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), Indagações Curriculares/MEC (BRASIL, 2010) e outros textos do Programa Currículo em Movimento, as Diretrizes Curriculares (Gerais) para a Educação Básica (BRASIL, 2010), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010; 2014), “Pátria Educadora³” (BRASIL, 2015), apontam a necessidade da demanda por uma Base Nacional Comum Curricular.

Com a compreensão que a BNCC vem se constituindo em mais uma política curricular desenhada para normatizar os currículos das escolas da Educação Básica do país, este estudo tem como foco analisar a formulação dessa política. Nesses termos, entende-se a formulação como uma importante etapa da constituição de uma política social, conforme ressalta Palumbo (1994), tendo em vista que é por meio desta etapa que o problema é definido, interesses são agregados em apoio ou oposição a ele. Para o autor, que compreende a política como um ciclo que passa por diferentes etapas: organização da agenda, formulação, implementação, avaliação e término, a organização em ciclo possibilita acompanhar todo o processo de elaboração de política, isto é, possibilita “ver a política sendo feita” (PALUMBO, 1994, p. 52).

Assim, a política educacional pode ser concebida como um conglomerado de demandas, intenções, leis, regulamentos, decisões, planos, programas (PALUMBO, 1994) e pactos, direcionados a educação. O autor explica que esses instrumentos podem ser definidos como meios específicos para efetivar a política.

Compreendendo que os princípios e as estratégias de um governo são desenvolvidos em cada momento do ciclo de uma política, Palumbo descreve esse movimento da seguinte forma:

Primeiro, uma questão é colocada na **agenda** para elaboração de políticas, o que significa que ela se torna um problema, com o qual uma agenda governamental, tal como um corpo legislativo, uma câmara, ou uma agência administrativa, lidará; segundo, a questão é discutida, definida, e uma decisão é tomada sobre se uma ação deve ou não ser tomada em relação a questão; este é o estágio **de formação** da política; terceiro, a ação ou decisão

³ Texto presente em Documento divulgado recentemente pelo Governo Federal, mas que não foi avante nas discussões, considerando seu caráter meritocrático e autoritário.

é transferida à agência administrativa para sua **implementação**; quarto, as ações realizadas pelas agências administrativas são **avaliadas** para determinar que impacto têm sobre as audiências e clientela almejadas; e quinto, uma política pode ser **descontinuada** se perder o apoio político, se não estiver alcançando as suas metas por ser custosa demais, ou por alguma razão (PALUMBO, 1994, p. 49-51, grifo nosso).

Esse processo sequencial e cronológico, proposto pelo autor, está organizado em ciclos, os quais vão desde o planejamento da agenda até o seu impacto. A partir do momento em que uma questão entra na agenda pública, ela inicia o ciclo, avança ao segundo estágio a partir do momento em que o problema é definido e os interesses são agregados em apoio ou oposição a ele. A implementação da política ocorre, segundo Palumbo (1994), quando os programas são criados e, aspectos da política são modificados com o propósito de atender as necessidades, recursos e exigências das agências implementadoras e dos sujeitos a que se destina, a próxima etapa consiste em avaliar o impacto causado pela política e os processos de sua implementação e, por fim, o término. Este último estágio consiste na descontinuidade da política em detrimento da perda de apoio, em vista de não atender as metas, ou devido ao custo excessivo em mantê-la.

Conforme Palumbo (1994), as políticas públicas têm um movimento complexo por envolver diferentes sujeitos, em diferentes ciclos, com diferentes formas de condições e de estágios de implementações, entretanto, o resultado final obtido no processo, sempre será a política. Com esta compreensão, guia-se o presente estudo.

Sendo assim, estabeleceram-se os seguintes termos para análise: políticas educacionais, reformas, currículo e processo alfabetizador da criança.

Entende-se a política educacional como um recorte da política pública, esta última, segundo Draibe (2001), implica em um estudo multidisciplinar que engloba diferentes áreas, a exemplo das Ciências Sociais, das Ciências Políticas e da Educação. Ao adotar perspectiva teórico-crítica em relação ao objeto de investigação, no contexto das políticas públicas, Azevedo (2004) contribui ao analisar que o ingresso no novo milênio exige novas demandas de formação e de conhecimento requeridos pelas mudanças que permeiam a sociedade, mas ressalta que essas demandas não são neutras. Há uma relação de poder no contexto dessas relações sociais.

A política educacional é definida pela autora como “*policy* – programa de ação – um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na ‘*politics*’ – política no sentido de dominação – e, portanto no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades” (AZEVEDO, 2004, p. 8).

Depreende-se da compreensão da autora, que o poder de persuasão das políticas neoliberais vem orientando mudanças que têm influenciado globalmente as políticas educacionais e promovem mais desigualdades, visto que atingem toda a realidade social e reverberam nos processos de produção de conhecimento, no caso, afetando a Educação Básica brasileira.

No âmbito da produção do conhecimento, o êxito das reformas neoliberais no campo educacional, não impôs somente um programa, mas também, beneficiou-se do sentido das palavras, conforme assegura Boron ao analisar o vocábulo “reforma”:

O vocabulário ‘reforma’, por exemplo, que antes da era neoliberal tinha uma conotação positiva e progressista – e que, fiel a uma concepção iluminista, remetia a transformações sociais e econômicas orientadas para uma sociedade mais igualitária, democrática e humana – foi apropriado e ‘reconvertido’ pelos ideólogos do neoliberalismo num significante que alude a processos e transformações sociais de claro sinal involutivo e antidemocrático (BORON, 1999, p.11).

Essa concepção, conforme colocada por Boron, sinaliza a ascensão de um neoliberalismo travestido no discurso de uma prática democrática. Esse padrão que vem uniformizando as reformas educacionais aplicadas nos diversos países da América Latina e do Caribe nos últimos 20 anos (SOUZA, 2003), vem responder às exigências em um contexto deveras complexo em que o “Estado abandona seu papel de benfeitor, compensador e articulador dos interesses sociais mais amplos, passando a favorecer àqueles dos grupos vinculados ao setor moderno da economia” (RIVAS, 1991, p. 15).

Compreende-se que as reformas educacionais implantadas mundo afora nos últimos tempos têm a tendência de levar mais responsabilidades aos níveis imediatos da ação pedagógica, por meio da implementação das chamadas reformas descentralizadoras ou de descentralização educacional. Assim, “[...] o discurso da reforma tem pouco a ver com relacionar os meios com os fins, mas tem, ao contrário, se tornado um domínio moral no qual os meios tornaram-se os fins” (POPKEWITZ, 1997, p. 166).

Nessa direção, as reformas são congruentes no sentido de que tem como meta melhorar as economias nacionais a partir do fortalecimento de elos entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado (AZEVEDO, 2004). Com esse prisma, as reformas, que tem viés neoliberal, vêm pleiteando um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, além de controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação.

Os interesses dos diferentes segmentos da sociedade no processo de gestar as políticas também são constatados quando estão direcionados às políticas curriculares da educação. Assim, compreende-se que o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, “[...] ele é sempre parte de uma ação seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja o conhecimento legítimo” (APPLE, 1994, p. 59). Portanto, de alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses da sociedade, bem como os valores dominantes que regem os processos educativos, uma vez que, “[...] os currículos são expressões do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Nessa perspectiva, compreende-se o currículo como ação de uma política pública que faz parte das reformas educacionais. Goodson (2014) assegura que a formulação de mudanças na educação está acontecendo a partir de iniciativas ligadas ao mundo empresarial e ao ideário neoliberal. Enfatiza que as raízes das mudanças não provêm do campo educacional e o embate pela privatização principia ao nível da sala de aula pelo currículo. Goodson (2014) vai além e adverte sobre como funciona o projeto neoliberal de educação, forjado e disseminado pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional - FMI. Trata-se do discurso de que para obter melhorias no campo educativo é preciso avaliar as escolas, responsabilizar os docentes e controlar o currículo, que deve ser reduzido ao mínimo, extraindo dele os conhecimentos radicais ou alternativos. Ao relacionar o posicionamento do autor com a formulação das políticas educacionais brasileiras, assim pontua Mello:

As críticas apresentadas por Goodson acerca da interferência do Banco Mundial e do FMI na formulação das políticas educacionais também foram largamente discutidas no Brasil, desde meados dos anos 1990, quando a reformulação do currículo da Educação Básica inseriu-se na agenda de debates sobre a nova legislação de base da educação brasileira e das iniciativas de reformas da educação, efetivadas sob o prisma das políticas neoliberais, promovidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso 1995/1998 e 1999/2002 (MELLO, 2015 p.8).

Entende-se, que as políticas educacionais referentes ao currículo são expressões dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos. De acordo com essa perspectiva, compreende-se que o período⁴ de 1995 a 2002 situa-se no contexto de mudanças econômicas e, portanto, no reordenamento das relações sociais sob a égide da

⁴ Período (1995/1998 e 1999/2002) em que Fernando Henrique Cardoso foi Presidente do Brasil. Vários estudos assinalam as aproximações entre as políticas do governo Fernando Henrique Cardoso e as diretrizes do Banco Mundial. Entre esses, o livro de TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez /Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

globalização e da ideologia neoliberal (MALANCHEN, 2016), pois os conteúdos e as práticas desenvolvidas na escola serão aquelas “[...] definidas pela política que visa estreitar a articulação entre escolarização, emprego, consumo produtividade e comércio” (FAUSTINO, 2006, p. 21).

No Brasil, a modernização do setor produtivo, ocorrido mundialmente, foi sentida de forma mais intensa no fim da década de 1980. A modernização da produção, o acondicionamento da economia nacional às exigências da globalização e a adesão da ideologia neoliberal trouxeram modificações profundas na área social e educacional, exigindo a readequação dos currículos escolares às novas necessidades da economia e os novos padrões de sociabilidade exigiram remodelações curriculares (AFONSO, 2003).

Na ânsia de alinhar-se com as tendências globais, a escola brasileira vincula-se às novas regras definidas pelos organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Banco Mundial (OCDE), UNESCO, entre outros.

Para normatizar essas reformas e garantir a coesão da nação e a manutenção e o aprimoramento do Estado de Direito, marcos legais, como a Constituição Federal de 1988⁵ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996⁶ trazem em seu bojo garantias que vêm atender às demandas das políticas curriculares globalizadas.

Dentre essas demandas, cabe ressaltar o discurso em torno de uma Base Nacional Comum Curricular. Embasado no arcabouço normativo da Constituição Federal de 1988, mais especificamente no Artigo 22, o qual aponta para a incumbência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Nessa perspectiva, a LDB de 1996, enfatiza a necessidade de uma Base Nacional Comum nos seguintes Artigos:

Artigo 26 - 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.

Artigo 27- Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (grifo nosso).

⁵ Conforme Constituição Federal de 1988, OCDE - Artigo 210, “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

⁶ Os Artigos 22 e 23 da LDB/1996, trata sobre o cidadão que deve ser formado e os objetivos da Educação Básica. Refletem, desse modo, que tipo de currículo deve ser elaborado e implementado nacionalmente.

O Artigo 26 da referida Lei vem assegurar uma base nacional para o ensino fundamental e médio de modo que cada unidade de ensino possa complementar o seu currículo com uma parte diversificada, de forma a respeitar as características regionais e locais em que a instituição esteja inserida. Além de instituir uma base comum, a LDB/1996 também dispõe sobre as diretrizes norteadoras da Educação Básica. Tais diretrizes gerais normatizam a constituição da base comum em nível nacional, garantindo a legitimação da autonomia dos sistemas de ensino, instituições escolares e professores, uma vez que a própria LDB/1996 se caracteriza como sendo parte constitutiva desta base ao garantir norteamentos para a educação brasileira.

Em relação ao que preconiza a LDB/1996, assim entendem Pereira e Santos:

A partir das reorientações emanadas pela LDBEN 9.394/96, as concepções de currículo passaram a ter como objetivo a construção de propostas curriculares centradas no desenvolvimento das competências cognitivas, motoras e comportamentais, exigências do novo estágio de capitalismo, a globalização da economia. Esta novo estágio trouxe características bastante inovadoras para o campo das políticas educacionais e curriculares, porque passaram a adotar um modelo de educação, no qual o aprender a aprender passa a ser a tônica. Isso significa que a educação, a escola e o currículo deveriam ser pensados de forma mais aberta e flexível, não apenas como um importante espaço de produção de conhecimento (PEREIRA; SANTOS, 2008, p. 74).

Para os autores, propostas de currículo centradas no desenvolvimento das competências cognitivas motoras e comportamentais, emergiram a partir do texto da LDB, com o propósito de atender o novo estágio do capitalismo que vislumbra a globalização da economia. Para Azevedo (2004, p. 11) guiões no sentido de aproximar-se de modelos empresariais de gestão, voltados para políticas de cunho neoliberal são implementadas com o intuito de manter o país em condições de competir internacionalmente. No Brasil se evidencia um “[...] imbricamento entre os princípios que regem a reforma administrativa do Estado e as políticas educacionais que vem sendo propostas e implementadas”.

Souza (2016, p. 466) chama a atenção para o fato de que “[...] a política parece perder ainda mais espaço para a economia e o local/nacional se mostra fortemente dependente do global”. Para Evangelista *et al.* (2002, p. 55) “[...] com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”, embora o representante oficial do neoliberalismo no Brasil foi Fernando Henrique Cardoso, (COGGIOLA; KATZ 1996) que, quando senador e presidente, trabalhou em prol da imposição dos princípios fundamentais do neoliberalismo.

No que concerne às políticas de currículo, constata-se uma acentuada continuidade dos mecanismos de centralização do poder e mesmo um acirramento com propostas de currículo único.

Durante o período do governo Fernando Henrique Cardoso, foi instituído um projeto de centralidade curricular, frequentemente denominado neoliberal: parâmetros curriculares nacionais, avaliação de livros didáticos, sistemas nacionais de avaliação. Muitas foram as críticas de curriculistas brasileiros a essas propostas e houve grande expectativa por parte de movimentos sociais e de pesquisadores do campo do Currículo de que esse quadro se modificasse com a mudança de governo (MATHEUS; LOPES, 2014. p. 338).

A implantação de sistemas centralizados de avaliação, voltados para a regulação da educação escolar, é incorporada à escola brasileira, que para atender a essa demanda, aproxima-se, em seu funcionamento, de modelos empresariais de gestão e incorpora iniciativas privadas. Esse modelo adentra o Brasil solicitando resultados mensuráveis e rápidos para manter o país em condições de competir internacionalmente. Souza (2016) entende que há poder de decisão dos estados nacionais sobre a forma e a direção da política, embora esse poder esteja pautado por uma agenda imposta ou fortemente influenciada externamente.

Considerando que o Brasil tem redefinido as políticas educacionais à luz da agenda imposta internacionalmente, cabe destaque os PCNs⁷, implementados na década de 1990, como documentos orientadores da Educação Básica.

Os PCNs não podem ser entendidos fora do contexto das discussões internacionais que assinalaram a ‘necessidade e a urgência da reforma educativa, para o desenvolvimento efetivo dos indivíduos e das sociedades’. A própria leitura do documento introdutória é esclarecedora nesse sentido. Ao apresentarem trechos de documentos de órgãos internacionais, que realizaram reflexões sobre a atual situação do mundo e o ‘novo’ papel destinado à educação, os autores dos PCNs demonstraram a convergência de suas ideias com tais análises (BARBOSA, 2000, p. 71-72).

À luz das reformas educacionais ocorridas na Espanha⁸, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram sendo definidos com o propósito de atender às exigências da sociedade

⁷ Os PCNs foram elaborados pelo Ministério de Educação (MEC) no ano de 1996. Os Parâmetros são constituídos por um documento Introdutório, além de orientações no que diz respeito a Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, referentes aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O documento indica simultaneamente conteúdos selecionados das questões sociais que deveriam ser trabalhados por áreas de conhecimento e de conteúdos transversais, os chamados “temas transversais” (ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo). Cabe destaque à César Coll, catedrático espanhol, como consultor da elaboração dos PCNs no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais se apresentam como documentos orientadores, cabendo aos educadores o poder de adesão ou não, no entanto, “são diluídos nos livros didáticos, considerados por muitos o ‘currículo oficial’ da escola” Pereira e Santos (2008, p. 82).

⁸ Cessar Coll Salvador foi um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola e consultor do MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O curricularista orientou a organização curricular no

capitalista, mantendo a coesão social. Nessa direção, cabe destaque também à influência do Relatório de Jackes Delors (1998) no bojo dos fundamentos trazidos pelos PCNs. Os quatro pilares defendidos pelo Delors⁹ (1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, são apresentados no documento orientador do currículo brasileiro. É possível observar que os PCNs foram moldados sob a égide das políticas educacionais impostas pela agenda internacional. Essa nova roupagem das políticas curriculares propõe valorizar uma formação voltada ao que é: “[...] útil e imediato, ou seja, o conhecimento escolar é reduzido ao que é pragmático e ao que leva o indivíduo a se adaptar, e não a buscar mudanças em seu meio” (MALANCHEM, 2016, p. 24).

Assim, o objetivo dessa educação escolar expresso nos documentos oficiais está pautado na aprendizagem de conhecimento útil, com aplicação no convívio social ou nas atividades profissionais. Ainda, em relação às políticas de currículo, cabe destaque às influências de Apple no pensamento curricular brasileiro. “[...] embora as políticas de currículo nacional sejam objeto de conflitos, sofrendo alterações importantes em contextos específicos, seu poder é total” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 241-242).

Segundo as autoras, Apple afirma ainda que, a imposição de sistemas de avaliação centralizados nos resultados, através de exames nacionais, é que determina o currículo. Esse sistema direciona os professores a atenderem a estrutura dominante imposta pelas avaliações de monitoramento (LOPES; MACEDO, 2011). Como o objetivo dessas avaliações é fornecer indicadores credíveis através dos bons resultados alcançados, elas passam a servir de referência para os conhecimentos que devem ser validados pelos docentes na atividade educativa, assim a criação de um sistema nacional de avaliação representa uma importante estratégia de reforço do poder de regulação do Estado na preservação de um currículo nacional.

Para as autoras, a influência vai desde o processo de pensar o currículo à análise das políticas executadas no contexto nacional. A crítica de uma parcela da academia aos PCNs causou polêmica, embora para Malanchen (2016) essa crítica tenha sido superficial, em razão de não ir aos verdadeiros fundamentos¹⁰ do documento. Alguns dos intelectuais da academia que realizaram a crítica aos PCNs foram convidados a assessorar a Secretaria de Educação Básica (SEB) na elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o

Brasil nos moldes do currículo espanhol. Inspirado em Jean Piaget, Coll orienta todo seu pensamento numa concepção construtivista de ensino-aprendizagem. (SILVA, 2016).

⁹ Documento Delors. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1998. Conferir: Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

¹⁰ Conferir: Sbardelotto (2009).

currículo da Educação Básica. Entre os que subsidiaram a elaboração das DCNs destacam-se: Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau; Elvira Souza Lima; Miguel Gonçalves Arroyo; Nilma Lino Gomes; Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas (MALANCHEM, 2016).

Outro marco regulatório das políticas curriculares no Brasil foram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs). A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu Artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. A necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica “[...] está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2010, p. 7).

Com a implantação do ensino fundamental de nove anos, pela Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006¹¹, até então submetido às diretrizes anteriores de 1998, seria necessário atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF) para atender a esse fim. Assim, deu-se início a um processo de organização de discussões e orientações (por meio de uma série de audiências públicas) para a elaboração desse marco curricular da Educação Básica.

Apesar de o Ministério da Educação ter publicado, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com o intuito de oferecer às escolas subsídios na elaboração das suas propostas curriculares, e de serem publicizados dezenas de outros documentos orientadores da elaboração dos currículos escolares, o que figura como obrigatoriedade legal são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Elas, de certa forma, refletem a existência de um currículo nacional, mas com contornos mais velados (PASQUAL, 2013, p. 26).

Embora o Conselho Nacional de Educação (CNE), representado pela comunidade científica, considerava imprescindível a ampliação dos debates sobre a concepção geral dos PCNs, o MEC se apressava em finalizar e implementar o documento normativo da Educação

¹¹ É importante situarmos o marco legal de todo o Ensino Fundamental, como primeiro segmento a se tornar obrigatório na educação brasileira. Foi a partir da Lei 5.692 de 1.971 que passou a ser constituído em 8 anos de duração ou dos 7 a 14 anos, antes se previa apenas 4 anos de obrigatoriedade. A partir de 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório com duração de nove anos, mudando, assim, sua constituição etária de 6 a 14 anos. Mas, foi somente em 2006, com a promulgação da Lei 11.274, que o Ensino Fundamental de nove anos passa a ser uma realidade nos sistemas de ensino brasileiro. Segundo a lei, os sistemas teriam um prazo de até 2010 para sua total implantação.

Básica. Nessa direção, o CNE já se tinha voltado para a tarefa de estabelecer os limites e as possibilidades de suas competências curriculares à luz dos dispositivos constitucionais e legais existentes. Em razão da precipitação na aprovação dos PCNs pelo MEC e apoiada no contexto legal de referência que delegava ao CNE a competência de deliberar sobre as diretrizes curriculares do MEC, a Câmara de Educação Básica conseguiu chegar, “a uma solução razoável” (LÜDKE, 1999, p. 244), que reafirmava a importância da proposta pedagógica da escola e o caráter não obrigatório dos PCNs.

Em virtude desse avanço, a Câmara de Educação Básica do CNE apoiada numa série de referências que ultrapassam os PCNs e incluíam tanto as atribuições fixadas pela CF/1988, pela LDB/1996 e pela Lei nº 9.131/1995, advoga na direção de definir as diretrizes para a educação em colaboração com os outros entes federativos. Nesse movimento, em janeiro de 1998, é divulgado o Parecer da CEB nº 4/1998, preparatório à Resolução sobre as DCNs, aprovada em abril do mesmo ano.

As tensões que permearam a definição de espaços e competência entre o MEC e o CNE sobre a questão curricular, acaba por condenar as possíveis formas de colaboração entre esses dois atores, embora compartilhassem alguns princípios básicos, “[...] como o compromisso com a formação básica comum, a construção da cidadania e o respeito à diversidade cultural” (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002 p. 383), além de utilizarem os mesmos dispositivos constitucionais e legais para justificar suas responsabilidades e competências específicas em matéria curricular.

Com efeito, em 1997, o CNE já tinha assumido o processo de elaboração de diretrizes curriculares para o ensino fundamental como parte de suas atribuições legais diretas, e tinha procurado imprimir a elas uma perspectiva descentralizadora e colaborativa. O MEC invoca, no mesmo período, os mesmos artigos da CF e da LDB para justificar o fato de ter tomado para si a tarefa de fixar centralmente as diretrizes e os conteúdos mínimos para o ensino fundamental (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, 379-380).

Bonamino e Martinez (2002) destacam como a relação de forças é assumida por diferentes atores que atuam no processo de pensar as políticas curriculares. Na situação citada anteriormente, o currículo torna-se um campo de lutas, forças e tensões de grupos que tentam assegurar certos conhecimentos para que estes passem a ser considerados válidos nos textos e nas salas de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, aprovadas por etapas e modalidades pelo Conselho Nacional de Educação e reunidas em um documento organizado e publicado em 2013 pelo MEC, contemplam a ideia de diretrizes gerais que orientam a

organização curricular e as propostas pedagógicas de todas as redes de ensino do país, desempenhando o papel do Estado de articulador da política nacional e dos conhecimentos comuns que sustentam a unidade das orientações curriculares nacionais. Faz-se destaque para o Parecer nº11/2010 – CEB/CNE:

Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas (BRASIL, 2010, p. 115).

O documento registra que é a partir das diretrizes curriculares e dos conteúdos obrigatórios fixados em âmbito nacional que as propostas e orientações curriculares dos entes da federação deverão se estruturar. Nessa direção, percebe-se um discurso que apregoa a uniformidade curricular como um meio para a preservação da ordem democrática e à garantia do bem comum. Assim, esses marcos regulatórios são colocados como subsídios e sugestões sistematizadas para o trabalho pedagógico escolar.

Contata-se a dimensão significativa que alcança o federalismo nos marcos regulatórios do currículo. Esta perspectiva está presente no reconhecimento do CNE, da competência da Câmara de Educação Básica para exercer função deliberativa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, mas reservando para os entes federativos e para as escolas as tarefas de delineamento e implementação curriculares.

O Parecer Nº 11/2010 ainda destaca que, todo estudante deve ter acesso à base nacional comum, independentemente de onde vive. Valendo-se desse argumento, a quarta diretriz das DCNs apoia-se no artigo 9º da LDB 9394/96 para estabelecer conteúdos curriculares mínimos para o que nomeia de base nacional comum.

Nesse caminho de construção de marcos regulatórios das políticas curriculares da educação brasileira, cabe destaque à Conferência Nacional de Educação, realizada em 2010, a qual mobilizou, em âmbito nacional, diferentes segmentos da sociedade em torno da discussão de diretrizes e estratégias, com vistas a consolidar “marcos para a construção de um novo Plano Nacional de Educação” (CONAE, 2010a, p. 14). Com o tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, diretrizes e

estratégias de ação”, o encontro fomentou entre outros assuntos¹² a necessidade de construção de um novo PNE.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) aprovado em 06 de junho de 2014 suscita a instituição de um currículo comum em âmbito nacional. O PNE estipula, com força de Lei, um prazo a ser cumprido pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios no tocante à construção de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que culminaria na construção de uma Base Nacional Comum.

Nesse movimento de atrelar a BNCC às demandas estabelecidas pelo PNE, é possível depreender o fortalecimento do alcance das objetivações do setor empresarial. Subjacente a todo esse movimento de elaboração e aprovação da BNCC, há de se ressaltar a crescente participação dos empresários nas discussões da economia mundial.

A definição de uma matriz comum aos currículos da Educação Básica (SOUZA, 2015) vai ganhando espaço nas discussões por parte de alguns sujeitos políticos públicos e privados que almejam atingir finalidades comuns num projeto de educação neoliberal. Ao longo das discussões em seminários e produções acadêmicas, mesclam a nomenclatura da Base Nacional Comum, utilizando expressões como: Base Nacional Comum da Educação, Base Nacional Curricular Comum e, por fim, Base Nacional Comum Curricular.

Essa matriz curricular comum do currículo da Educação Básica é compreendida por Macedo (2014) como um projeto neoliberal de educação. Assim ressalta a autora:

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

Segundo a autora, não é a implementação de um currículo nacional que irá garantir melhorias na qualidade educacional, nem mesmo no desenvolvimento da economia do país. Uma matriz curricular comum possibilita uma política de currículo que define o perfil da pessoa que se deseja formar na Educação Básica. Nessa direção, Souza (2015, p. 328) adverte que: “[...] não podemos pensar uma política de currículo que deseja formar o sujeito para um

¹² Nos documentos da Conferência, os argumentos apregoam a mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação, na perspectiva da inclusão, da igualdade e da diversidade, e apresentam a sistematização das propostas para políticas de Estado que expressem a efetivação do “direito social à educação com qualidade para todos” CONAE, 2010a, p. 13, Item 8; CONAE, 2010b, p. 12.

projeto neoliberal de sociedade, mas sim que idealize um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social”.

Nessa perspectiva, a educação passa a ser entendida como importante ferramenta para o desenvolvimento, com destaque para o papel da Educação Básica. Em se tratando do processo de escolarização, especialmente quando se refere a alfabetização, sob o viés da política educacional, entende-se a alfabetização como: “[...] um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas [...]” (MORTATTI, 2010, p. 329).

Compreende-se a gestão do processo alfabetizador como o princípio orientador para a ação e tomada de decisões sobre ações, no caso, ações da gestão escolar que venham a possibilitar o êxito da alfabetização da criança em decorrência de orientações postas pela política educacional vigente, a partir dos indicativos para sistematizar uma proposição em termos administrativos, pedagógico, político, cultural e de financiamento (ARANDA, 2011a; 2012).

Frente ao exposto, registra-se a questão balizadora do estudo em processo: quais são os elementos envolvidos na tessitura da BNCC e as concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança?

Metodologicamente esta pesquisa utiliza como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico e documental, instrumentos que serão sistematizados na sequência.

Para Lima e Miotto (2007), a definição dos procedimentos metodológicos que devem orientar as formas de encaminhar e de construir um processo de pesquisa, precisa apoiar-se na observação de que vários relatos de pesquisas necessitam de rigor científico na maneira de definir seus procedimentos que exigem do pesquisador clareza na definição do método a ser utilizado. As autoras salientam que: “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (p. 38).

Com a preocupação de desenvolver um estudo pautado em rigor científico com foco na legitimação dos resultados obtidos, buscou-se, de forma sistemática, estabelecer como critérios de seleção: trabalhos de natureza científica: artigos, dissertações e teses em bancos de dados disponibilizados em nível nacional e fontes recomendadas para a pesquisa maior em desenvolvimento.

Os bancos de dados pesquisados foram: Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e

do portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos.

Optou-se por aplicar os seguintes unitermos combinados “Base Nacional Comum Curricular”, “políticas educacionais”, “processo alfabetizador”. O rastreamento iniciou pelo uso das três terminologias combinadas. Essa combinação pesquisada nos bancos de dados acima descritos, trouxe a seguinte informação. Google Acadêmico e SciELO nenhum resultado encontrado, entretanto o repositório de banco de dados da CAPES – teses e dissertações – acusou um quantitativo 34. 148 registros encontrados.

Num segundo passo, aplicou-se a combinação dos seguintes unitermos “Base Nacional Comum Curricular”, “processo alfabetizador”. Essa busca acusou os seguintes resultados. Google acadêmico: 72.000 resultados, Portal da Capes – 29 registros encontrados para os termos: "Base nacional comum" "processo alfabetizador" e o portal SciELO acusou zero resultados. Ao ser suprimido o termo para “Base Nacional Comum” os bancos de dados pesquisados demonstraram alterações nos resultados. O portal SciELO apontou cinco resultados, o Google Acadêmico trouxe um quantitativo de 5.030 trabalhos e o banco de dados da CAPES indicou 22 registros.

A terceira busca concentrou-se no levantamento bibliográfico do unitermo “Base Nacional Comum Curricular”. Os resultados encontrados para a aplicação desta terminologia, no banco de dados do Google Acadêmico foram de 386 resultados, já no SciELO constatou-se apenas três trabalhos e o banco de dados de Tese e Dissertações da Capes apontou cinco registros.

Estas múltiplas combinações de unitermos possibilitaram o rastreamento do maior número possível de estudos voltados para o objeto de análise deste estudo, que é o de investigar a formulação da BNCC e o processo alfabetizador da criança.

Com vistas a refinar ainda mais os resultados obtidos, optou-se por selecionar apenas os trabalhos publicados entre o período de janeiro/2014 a novembro/2016, visto que foi o período de concentração do movimento das discussões para a elaboração do documento. O debate sobre a base ganhou força em 2014, quando o MEC retomou as discussões para a construção dos direitos de aprendizagem para a Educação Infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio (PERONI; CAETANO, 2015).

Num segundo momento foram descartados os trabalhos repetidos, ou seja, os que constavam em mais de um banco de dados. Para atender mais uma das etapas de seleção, estabeleceu-se como critério constar o termo “Base Nacional Comum”, “Base Nacional Comum Curricular” ou “Base Nacional” no título, no resumo, ou nas palavras chaves dos

trabalhos já previamente selecionados, conforme critérios acima descritos. Atendidos aos preceitos anteriores, foi possível selecionar ao todo 26 trabalhos nos bancos de dados pesquisados (Capes, SciELO, Google Acadêmico), assim distribuídos Google Acadêmico: 17; SciELO: 04; Capes: 05.

Apresenta-se, no Quadro 1 a seguir, o quantitativo de trabalhos selecionados (nas fontes abaixo descritas), conforme critérios acima mencionados.

Quadro 1 - Relação de autores, títulos e ano dos trabalhos selecionados e analisados (2014-2016)

AUTORES (AS)	TÍTULO DO TRABALHO	ANO
MELLO, Paulo Eduardo Dias de	Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB: Nexos, contextos, rastros e o lugar do professor.	2014
COUTO, Lúcia Helena	Currículo como Direito de Aprendizagem: Uma experiência nacional para o ciclo de alfabetização	2014
BURGOS, Marcelo Baumann	Base Nacional Comum: O currículo no centro do debate público	2015
MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres	Apresentação - Políticas de Currículo ou Base Nacional Comum: Debates e Tensões	2016
FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres	Um Pacto Curricular: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma Base Comum Nacional	2016
MACEDO, Elizabeth.	Base Nacional Curricular Comum: A falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si	2016
GONTIJO, Cláudia Maria Mendes.	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Comentários críticos	2015
MORTATTI, Maria do Rosário Longo.	Essa Base Nacional Comum Curricular: Mais uma tragédia brasileira?	2015
ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson.	Um Currículo Nacional para os Anos Iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”.	2014
PEREIRA, Talita Vidal; COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da.	Uma base à Base: Quando o currículo precisa ser tudo	2016

MACEDO, Elizabete.	Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?	2015
ALVES, Nilda.	Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum	2014
MACEDO, Elizabete.	Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação	2014
MARCHELLI, Paulo Sergio.	Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais	2014
PEREIRA, Fábio de Barros OLIVEIRA, Inês Barbosa de.	Ponderações ao currículo mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro: Uma contribuição ao debate em torno da Base Comum Nacional	2014
COSSIO, Maria de Fátima.	Base Comum Nacional: Uma discussão para além do Currículo	2014
SUSSEKIND, Maria Luiza.	As (im) possibilidades de uma Base Nacional Comum	2014
MACEDO, Roberto Sidnei NASCIMENTO, Claudio Orlando do. GUERRA, Denise de Moura.	Heterogeneidade, experiência e currículo: Contrapontos à ideia de Base Comum Nacional e à Vontade de exoterodeterminação da formação.	2014
MACHADO, Roseli Belmonte LOCKMANN, Kamila.	Base Nacional Comum, escola, professor.	2014
REDYSON, Deyve; SANTOS, Mirinalda	Base Nacional Comum Curricular: Desafios e implicações para o Ensino Religioso	2015
SOUSA, Jorge Luís Umbelino de.	Currículo e projetos de formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance	2015
SILVA, Monica Ribeiro da	Currículo, Ensino Médio e BNCC Um cenário de disputas	2015
GABRIEL, Carmem Teresa.	Quando “Nacional” e “Comum” adjetivam o currículo da escola pública	2015
GERALDI, João Wanderley.	O Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular	2015
PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO Raquel Caetano.	O público e o privado na educação - Projetos em disputa?	2015
LIMAVERDE, Patrícia.	Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo	2015

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados das seguintes fontes: Google Acadêmico, Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

A partir da análise dos trabalhos selecionados é possível compreender o destaque que os autores fazem em relação ao processo histórico das legislações que normatizam os currículos da educação brasileira, como também a maneira como ocorreram, ao longo do tempo, as transformações e/ou modificações desses processos. Nessa direção, destaca-se o estudo de Marchelli (2014), que ao debater a ideia associada à base curricular nacional, ressalta que é necessário indagar sobre sua formulação histórica, a fim de identificar o contexto em que foi inicialmente produzida.

Nessa perspectiva histórica, Gontijo (2015) destaca que em 1949, o órgão regulamentador das políticas educacionais toma a primeira iniciativa na direção de estabelecer bases gerais para o ensino com o propósito de organizar o sistema curricular, para os programas das disciplinas dos cursos primários. Como sugestões às administrações estaduais, o MEC apresenta o Documento intitulado “Leitura e linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas”.

A autora cita esse marco regulatório, mas também traz, entre outras normatizações curriculares, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental de 2012, e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) Gerais para a Educação Básica, aprovada em 2013 como a trajetória de marcos regulatórios do currículo que foram sendo construídos ao longo do processo educacional brasileiro.

Além de Gontijo (2015), constata-se um agrupamento significativo de trabalhos que trazem uma abordagem concisa dos antecedentes à BNCC: Souza (2015); Silva (2015); Geraldi (2015); Machado e Lockmann (2014); Macedo (2015 e 2016); Limaverde (2015). Nesse movimento, os autores destacam a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece como uma das estratégias para a Meta 2 do PNE a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que configurarão a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica brasileira.

É possível perceber um posicionamento comum entre grande parte dos autores analisados, no sentido de questionar as contribuições e as reais necessidades de uma base nacional curricular. Questionamentos como: “o que deve ser ensinado?”, “Por que deve ser ensinado?”, “O que define a escolha de um conteúdo em detrimento de outro?”, “Por que um saber é priorizado em detrimento de outros saberes?” “Que pesos têm e deveriam ter cada um dos atores envolvidos nesta definição?” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014). “Corremos o risco de o professor deixar de ser educado para educar e passar a ser ensinado a ensinar?” (MACEDO; FRANGELLA, 2016 p. 15). As autoras denunciam o contexto vertical com que as políticas vêm sendo pensadas e definidas. Ainda nessa direção, cabe destaque Macedo (2014), aos sentidos de currículo e de educação que estão sendo excluídos na defesa de uma BNCC como necessária à “[...] qualidade do ensino” no Brasil (MELLO, 2014, p. 7).

O entendimento de que as normatizações curriculares perpassam por relações de poder são apresentadas nos estudos de Macedo e Frangella (2016); Pereira e Oliveira (2014);

Sussekind (2014); Mello (2014); Redyson e Santos (2015); Limaverde (2015); Burgos (2015). É possível depreender, nos estudos elencados anteriormente, a polarização em torno da abordagem da BNCC como um Documento que vem contemplar interesses dos grupos hegemônicos que têm representado a educação em diferentes setores da sociedade com o discurso de promover a qualidade na educação brasileira. Com essa perspectiva, o setor empresarial e industrial, que se torna cada vez mais atuante no universo educacional, vem travestido de movimentos de cunho social (em prol da educação) com o propósito de promover articulações. Certeau (1994), Goodson (2014); Santos (1999, 2001, 2004, 2010); Laclau (2011); Laclau e Mouffe (2004) são referenciais que embasam muitos dos estudos que trazem concepções de hegemonia relacionados à centralidade que o conhecimento assume no currículo.

Ainda nessa direção, constata-se como uma forte característica dos trabalhos: a análise dos discursos entendidos como produção social e entrelaçados por projetos hegemônicos de currículo, tomando como referência a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e o Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball.

Para tanto, são tomados para análise os discursos públicos e privados que permeiam esse cenário heterogêneo de articulação política. Discursos e textos de diferentes sujeitos políticos em torno do debate corrente sobre a Base Nacional Comum Curricular, procurando entender como estas articulações discursivas representam a identidade do homem que se pretende formar na Educação Básica.

Não se pode deixar de considerar que as especificidades da própria área temática acarretam o enfrentamento de questões teórico-práticas, relativas ao currículo. Assim, a BNCC é categorizada nos estudos selecionados como: “campo de disputas”, “prescrição curricular”, “equívoco”, “colcha de retalhos”, “a base não tem base”, “uniformização do ensino”, “política neoliberal”, “documento escriturístico”, “arma social”, “proposição curricular”, “projeto de educação nacional”, “descritivo de saberes e conteúdos a serem ensinados e apreendidos”, “forte amarração ideológica contaminada por um caráter tecnicista e empresarial”, “pretensão centralizadora”, “currículo único”, dentre outros predicativos.

Esse emaranhado de categorias atribuídas à BNCC reforçam os indicativos recorrentes na maior parte do material analisado. Levando isso em consideração, compreende-se uma forte tendência nos trabalhos analisados, em posicionarem-se em desacordo à forma como estão sendo direcionados os trabalhos sobre a base em detrimento da influência da iniciativa privada nos processos decisórios de políticas públicas e da propensão cada vez mais da internacionalização e homogeneização curriculares.

Ao se posicionarem sobre essa questão Pereira e Oliveira (2014, p.1685) enfatizam que o discurso hegemônico quer nos fazer crer que certas escolhas são inevitáveis, que certos formatos, conteúdos e métodos são inexoráveis e acabam “[...] naturalizando escolhas e critérios definidos pelos grupos hegemônicos, em função da suposta superioridade dos conhecimentos que detêm em relação àqueles que negam e desqualificam.” Matheus e Lopes (2014, p. 340), ao associarem o processo hegemônico com o sentido de qualidade na educação, assim proferem: “investigamos o esvaziamento de sentidos do significante qualidade da educação como um dos mecanismos de constituição da hegemonia da política de currículo centralizada.” Peroni; Caetano (2015) e Macedo; Frangella (2016) também discorrem nesse sentido.

Dentre os artigos selecionados, apenas dois estendem a pesquisa para o estudo de campo, o primeiro se volta sobre o currículo mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro (PEREIRA; OLIVEIRA 2014) e o segundo faz uma análise do cenário educacional contemporâneo brasileiro, a saber: Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do ano de 2013, tendo como lócus escolas municipais de uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre – RS (MACHADO; LOCKMANN; 2014).

Quanto à abordagem do processo alfabetizador, identificou-se apenas um artigo, dentre o material selecionado. Nele a autora fundamenta seu posicionamento contrário à implementação de uma base comum para o ensino brasileiro (aspectos relativos ao componente curricular Língua Portuguesa, em especial à alfabetização) e analisa o que considera ser a contradição da base que inviabiliza a efetivação, de forma coerente e consequente, de sua finalidade (MORTATTI, 2015). Na mesma tendência, Geraldi (2015) volta sua análise para a elaboração dos Parâmetros Curriculares, criticando os pressupostos da BNCC no ensino da Língua Portuguesa e a imposição da visão mercadológica e da avaliação padronizada que foge à experiência do chão da escola, à realidade do professor e às necessidades do estudante brasileiro.

Os estudos selecionados pontuam, também, um movimento no sentido de identificar os agentes políticos públicos e privados que têm atuado na hegemonização de um dado sentido para a BNCC e, conseqüentemente, para o currículo e educação.

Nessa direção, destacam-se problematizações que dialogam com essa perspectiva. Quem foi ouvido e quais vozes foram silenciadas? Quais interesses foram preteridos? Houve espaços de resistências? Quais seriam os efeitos e riscos de uma política nacional de BNCC para o Brasil? Quais são os bastidores reais desse processo? Quem se beneficia com a

discussão? Esses questionamentos nos possibilitam reflexões acerca do processo formativo que está em jogo. Isso fica evidente nas inquietações trazidas pelos autores (as) analisados (as) e nas denúncias que fazem em relação aos efeitos nefastos que uma política vertical e hegemônica traz à formação humana.

É importante ressaltar que repositórios ou bancos analisados contribuíram significativamente para a pesquisa, tendo em vista disseminar contribuições científicas de forma segura e responsável, legitimando o reconhecimento destes espaços pelos programas brasileiros de Pós-Graduação.

Embora se constate uma boa concentração de artigos abordando o tema a ser pesquisado, é possível depreender que, fazem-se necessárias pesquisas acerca da BNCC, visto que é um marco importante para a normatização curricular brasileira. Assim, apesar da relevância e das grandes contribuições trazidas pelos estudos selecionados para o mapeamento do presente trabalho, não se constatou nenhuma pesquisa que abordasse os indicativos para o processo alfabetizador da criança na tessitura do documento da BNCC. Levando isso em consideração, entende-se que analisar como está sendo formulada a BNCC e nessa formulação, o que está sendo indicado para o processo alfabetizador da criança se configura como ineditismo. Dessa forma, destaca-se a relevância do objeto pesquisado.

É válido destacar alguns autores que embasam o estudo aqui delineado de acordo com os temas tratados. Autores que analisam o conceito de currículo: Apple, (1994), Macedo (2012, 2013, 2015, 2016) Macedo (2010, 2011, 2016), Saviani (2003), Silva (2016), Sacristán (2000). Quanto à concepção de globalização do currículo: Dalle (2004). Para conceituar o processo alfabetizador: Aranda (2009) e Mortatti (2015). O conceito de Estado e Políticas Públicas: Afonso (2003); Azevedo (2004); Duarte (2004); Draibe (2001); Höfling (2001); Rocha (2005) e Jessop (1998) e Palumbo (1994).

Para melhor compreensão do objeto da pesquisa e seus desdobramentos no contexto da investigação, a técnica de análise documental foi utilizada com o objetivo de tratar os documentos orientadores das políticas curriculares da Educação Básica, documentos oficiais do MEC e de outras instâncias federais que se fizerem necessárias.

Nessa direção, Richardson (1999, p. 230) assegura que a pesquisa documental: “[...] consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados”. Nessa perspectiva, destaca-se neste estudo, o documento escrito como uma preciosa fonte para o pesquisador buscar soluções ao objeto proposto, tendo em vista que o uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do

social. Para Gil (2008) essa técnica apresenta uma série de vantagens, dentre elas: “[...] há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados” (p. 46), pois as legislações poderão ser fontes de explicações para entendimento e compreensão das finalidades das políticas com foco no objeto em estudo.

As legislações nacionais, o *corpus* decorrente da participação popular e documentos elaborados pelo Ministério da Educação guiarão nesse campo de investigação. Entre esses se destacam a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Decreto 6.094/2007 que institucionaliza o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF), a Resolução CNE/CEB n. 4/2010 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010, a Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13005/2014, além da terceira versão do documento da BNCC (MEC, 2017).

A presente Dissertação analisou documentos não oficiais como: relatórios, entrevistas, cartas, vídeos, portais e demais meios que tragam posicionamentos de pesquisadores do currículo e de instituições que colocam publicamente seus posicionamentos acerca da tessitura da BNCC. Considerando que se faz necessário “cercar” (CELLARD, 2008, p. 305) o objeto em estudo, recorrendo a elementos provenientes tanto quanto possível de fontes pessoas ou grupos representando muitos interesses diferentes de modo a obter um ponto de vista tão global e diversificado quanto pode ser Cellard (2008) ressalta que a: “[...] qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções, é que dão a sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento sobre a análise” (p. 305.).

Com o propósito de “cercar” a questão em estudo, optou-se por agregar às análises nos cinco outros documentos (Cartas, Ofícios, Relatórios) que trazem abordagens e posicionamentos de importantes entidades ligadas à educação que dialogam com o tema pesquisado. Para Cellard (2008) é a análise documental que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. Nesta perspectiva, tenciona-se, ao longo do estudo, analisar os documentos (oficiais e não oficiais) elencados abaixo.

Quadro 2 – Relação de endereços de cartas e relatórios agregados à pesquisa documental (2015-2016)

ÓRGÃOS	ENDEREÇO	TÍTULO	ANO
ANPED	http://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposi%C3%A7%C3%A3o-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf	GT 12: Currículo/Anped e ABdC. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Ofício n.º 01/2015/GR.	2015
FINEDUCA	http://www.fineduca.org.br/index.php/2016/08/18/carta-de-sao-paulo-iv-encontro-fineduca/Fineduca . Acesso em 12.11.	Carta de São Paulo – IV Encontro Fineduca	2016
UNDIME	https://undime.org.br/noticia/15-09-2016-11-52-consed-e-undime-entregam-ao-mec-contribuicoes . Acesso em 20.11.16	Posicionamento de Consed e Undime sobre a 2ª Versão da Base Nacional Comum Curricular e recomendações ao Ministério da Educação	2016
CENPEC	http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Consensos_e_Dissensos_Relatório_pesquisa_Cenpec_Final.pdf . Acesso 20.12.16	Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil - Relatório de	2015
UFGD	https://portal.ufgd.edu.br/noticias/carta-de-dourados-ms-em-defesa-da-educacao-publica-nas-escolas-de-educacao-basica-nas-universidades-e-nos-institutos-federais	Carta de Dourados-MS: Em defesa da Educação Pública nas Escolas de Educação Básica, nas Universidades e nos Institutos Federais.	2016

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados das seguintes fontes: Google Acadêmico.

Com a perspectiva de aprofundar a análise, o Documento intitulado “Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil Relatório de Pesquisa¹³” – pesquisa realizada por iniciativa da Fundação Lemann e desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, tendo como objetivo a identificação dos argumentos e pontos de vista produzidos no campo educacional brasileiro a respeito da possibilidade de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica no país.

O relatório, citado/mencionado, demonstra por meio de números e estatísticas, os principais achados da pesquisa. Os argumentos em torno do posicionamento dos agentes que se opõe à padronização curricular seguem na seguinte direção: mecanismo de homogeneização/padronização que reproduz a exclusão social e escolar – impõe identidades; a existência de um currículo nacional (Diretrizes e PCNs), e, ainda, cabe destaque a um grupo

¹³ O relatório faz parte de uma pesquisa realizada através de entrevistas semiestruturadas com pessoas representativas de grupos que compõem o campo educacional. Disponível em: <http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Consensos_e_Dissensos_Relatório_Pesquisa_CenpecFinal.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

que não concorda com a implantação da BNCC, porém, em caso de aprovação desta, defende núcleo mínimo, acrescentado de conteúdos da diversidade (CENPEC, 2015). As razões apontadas pelo Documento denunciam o processo hegemônico como protagonista da reprodução das desigualdades e advogam no sentido de que o país já possui currículo nacional.

Os que se posicionam de modo favorável à implementação de uma Base Nacional Comum para o currículo, associam a condição de que o núcleo seja mínimo (de natureza universal e complementada por cada escola), que as diversidades culturais sejam respeitadas e que o currículo seja padronizado para todo o país, com garantia do mesmo ensino para todos, com definição federal de conteúdos universais (CENPEC, 2015).

Há, no entanto, entre os contrários e os favoráveis a um currículo nacional, convergências em torno de um núcleo mínimo em todo o país, “desde que complementado pelas realidades locais” (CENPEC, 2015, p. 21).

Cabe destaque nesse trabalho, o Relatório “Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a 2ª versão da Base Nacional Comum Curricular¹⁴”. Elaborado a partir dos seminários estaduais realizados nos diferentes estados da federação, o Documento apresenta um panorama dos principais pontos levantados na ação.

Macedo (2014), ao se referir às atribuições concedidas a Consed e Undime, levanta questionamentos acerca de quem são os atores sociais constituídos nas lutas articulatórias para significar qualidade da educação e Base Comum Nacional. Para a autora, as páginas eletrônicas dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate sobre a Base Nacional Comum Curricular, até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”: “Instituições financeiras e empresas – Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outra, além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação [...]” (MACEDO, 2014, p.1540).

Estas instituições constituídas por grandes corporações financeiras têm se articulado com instituições educacionais globais, visando promover mudanças na educação baseadas nas reformas ocorridas nos Estados Unidos, Austrália, Chile e Reino Unido, estes países construíram e implementaram, recentemente, padrões curriculares nacionais (PERONI; CAETANO, 2015).

¹⁴ Documento produzido por um grupo de trabalho organizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) a partir das contribuições dos seminários ocorridos em todos os estados do país entre 23 de junho a 10 de agosto de 2016. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

Nessa mesma direção, o Brasil vem seguindo os moldes internacionais de pensar o currículo. Sujeitos individuais e coletivos, organizados em instituições públicas e privadas, vêm se articulando por meio de seminários, debates e relatos de experiências internacionais para sistematizar o documento. Essa validação/legitimação fica evidente em trechos como “Consed e Undime endossam solicitações feitas por diversos estados [...]” (BRASIL, 2016, p. 2). “Consed também vê com bons olhos a proposta de flexibilização da Base [...] (BRASIL, 2016, p. 21)”.

Feitas as considerações teóricas e metodológicas, registra-se o objetivo geral do presente estudo:

Analisar no processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança.

Para o alcance do objetivo geral foram desdobrados três objetivos específicos, a saber:

- Delinear as políticas curriculares brasileiras com base nos aspectos legais e epistemológicos.
- Compreender o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma ação da política curricular.
- Aprender as concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança no movimento histórico de elaboração da BNCC.

Desse modo, o trabalho será organizado em três capítulos. O primeiro capítulo “O contexto de influências das políticas curriculares no Brasil: o caminho feito até a BNCC” descreve o percurso de construção da política curricular educacional da Educação Básica no Brasil sob a influência de mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas desde a Constituição Federal de 1988 à formulação da BNCC.

Nessa trajetória, delimitam-se os elementos que ocasionaram o processo de globalização ocorrido mundialmente entre 1980 e 1990, como também as políticas de viés neoliberal que têm sido priorizadas no sistema educacional, reverberando inclusive nas políticas educativas voltadas para o currículo, entre elas a Base Nacional Comum Curricular.

O capítulo II “A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma proposição de política de currículo da Educação Básica brasileira” traz uma análise da trajetória dos marcos legais que vêm orientando o currículo da Educação Básica brasileira e os movimentos em prol de estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular. Aborda, também, os posicionamentos de diferentes segmentos da sociedade em relação ao processo (re) construção de um currículo comum para a Educação Básica, descrevendo as etapas da sistematização da BNCC.

O capítulo III tem como título “As concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança no movimento histórico de formulação da BNCC”. Com o objetivo de responder a questão norteadora da pesquisa “Quais são os elementos envolvidos na tessitura da BNCC e o trazem como indicativo do processo alfabetizador da criança”, buscar-se-á apreender, comparar e analisar os elementos que compõe as diretrizes voltadas para a alfabetização da criança nas diferentes versões (primeira, segunda e terceira) da BNCC que foram sendo (re) elaboradas ao longo do processo de formulação. Busca-se inicialmente apreender como se estruturam as propostas, em que divergem, quais as forças políticas envolvidas nesse movimento histórico de formulação, bem como os sujeitos individuais e coletivos participantes desse processo e de que forma tem interferido na construção do Documento.

Descreve os elementos envolvidos na tessitura da BNCC – de direitos de aprendizagem e desenvolvimento ao estabelecimento de competências e nesse movimento de reformulação e alteração de terminologias quais são os fatores/interesses que compõe a luta política de definição dos significantes no processo histórico de (re) formulação da BNCC.

Na sequência, trata-se das concepções sobre o processo alfabetizador da criança no movimento histórico de (re) formulação da BNCC a partir da descrição e análise das três versões apresentadas à sociedade, buscou-se compreender os elementos envolvidos no processo de construção do Documento que tem como função orientar a elaboração dos currículos da Educação Básica brasileira, conforme anunciado pelo MEC.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: O CAMINHO ATÉ A BNCC

Neste capítulo descreve-se o percurso de construção da política curricular educacional da Educação Básica no Brasil sob a influência de mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas desde a Constituição Federal de 1988 à formulação da BNCC.

Nessa trajetória, delimitam-se os elementos que ocasionaram o processo de globalização ocorrido mundialmente entre 1980 e 1990, como também as políticas de viés neoliberal que têm sido priorizadas no sistema educacional, reverberando inclusive nas políticas educativas voltadas para o currículo, entre elas a Base Nacional Comum Curricular.

Ainda no sentido de compreender o movimento curricular no Brasil e sua emergência nas primeiras décadas do século XX até o início da década de 1970, empregam-se ao construto as concepções e contribuições de Silva (2016); Roberto Macedo (2013); Elizabeth Macedo (2010, 2011, 2016); Saviani (2003); Sacristán (1998); Goodson (1995); Moreira e Silva (1995); Lopes (2008).

Nas seções seguintes registram-se os elementos que impulsionaram as reformas a partir da segunda metade do século XX e como esses elementos têm reverberado nas Políticas educacionais, em especial, àquelas voltadas ao currículo. Finaliza-se com o registro da influência de órgãos internacionais na definição dos currículos do Brasil e do mundo.

1.1 Globalização em nível mundial

Com o forte crescimento da globalização, a economia passou a aparecer mais claramente e influenciar diretamente a educação. Apoiado por órgãos internacionais como a Organização da Educação Ciência, Cultura e Tecnologia (UNESCO), a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial (BM) foram fortalecendo a estrutura de modelo de educação que parte do princípio do desenvolvimento econômico. Nesses termos, assim explica Santomé:

Quando as organizações internacionais financeiras, os órgãos técnicos economicistas e os *thinktanks* vinculados a grupos ideológicos conservadores dedicados à realização de diagnósticos dos mercados de trabalho, econômicos e financeiros empregam em seus relatórios palavras como ‘eficiência’ ou ‘flexibilidade’, o que na realidade estão querendo dizer é que exigem que os governos no poder implantem o mais urgentemente possível, modelos de políticas de trabalho e políticas econômicas que garantam às grandes multinacionais a maximização de seus benefícios e, além disso, tenham como foco o curto prazo. Consequentemente, é muito provável que tais metas entrem em contradição com outros critérios diretamente envolvidos na atenção a grupos mais desfavorecidos; que desconsiderem o respeito à igualdade de oportunidades, que não atendam aos bens comuns da sociedade em geral (SANTOMÉ, 2013, p. 84).

A tendência mundial de fortalecer as economias partindo de conceitos como eficiência e produtividade num curto espaço de tempo, de forma a maximização de benefícios e lucro, mobiliza os governos a reestruturar as políticas educativas.

Ao se referir ao campo da educação e das políticas educativas, Azevedo (2004) não compartilha da crença na neutralidade axiológica da produção do conhecimento, tendo em vista as relações de poder envolvidas nesse processo. A autora, ao adotar uma perspectiva teórica crítica na abordagem do objeto políticas educativas, assim define:

A política educacional é definida como *polity* - programação de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido de dominação- e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto (AZEVEDO, 2004. p. 8).

Para a autora, esses novos padrões da sociedade que são resultantes do movimento de globalização “[...] não surgem do abstrato, pois são frutos da ação humana [...]” (AZEVEDO, 2004, p. 13) e têm história socialmente construída na sociedade em que estão inseridos. “Sendo assim, são passíveis, de mudanças por sua ressignificação em função dos interesses internamente dominantes, ou de transformações resultantes da luta dos grupos dominados contra a própria dominação [...]” (p.14). Esses processos sempre ocorrem no contexto das relações sociais configurada em cada sociedade.

Considerando que a estratégia liberal global é a de colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de “ascensão social” e de “democratização das oportunidades”, amplia-se a escola de massas com o discurso de que a escola é oficial, laica, obrigatória e para todos. Para Dalle (2004) a centração dual na escola de massas e nas categorias curriculares constitui uma abordagem compreensiva da educação.

De acordo com esta perspectiva, a educação de massas e os currículos da escola de massas estão estritamente ligados aos modelos emergentes de sociedade e de educação que se tornaram relativamente padronizados em nível mundial. Estes modelos padronizados ou ideologias criaram efeitos culturais homogeneizantes que minam o impacto dos fatores nacionais e locais ao determinarem a composição do currículo. Esta visão implica que as diferenças nacionais relativamente às prioridades curriculares – por exemplo, a prioridade dada à matemática e às ciências – serão relativamente pequenas e acabarão por se diluir ao longo do tempo (DALLE, 2004 *apud* KAMENS; BENAVIDOT, 1992, p. 104).

Ao examinar a relação entre globalização e educação, Dalle¹⁵ (2004) chama a atenção para a ligação intrínseca que há entre a escola de massas com os modelos emergentes de educação, o autor destaca ainda, como esses dois objetos engendram modelos padronizados de cultura que desconsideram os fatores locais e nacionais ao determinarem os saberes que integram o currículo. Nesse sentido, é que as pressões do efeito extranacional, podem afetar as políticas e práticas educativas nacionais.

Quanto à expansão das instituições escolares, a chamada de educação de massas, que vem se intensificando no período moderno, tem sido vista por Meyer e Kamens (1992), como um método científico ou racionalizado de produzir progresso social na medida em que tem o poder de moldar o indivíduo enquanto cidadãos (teoria da socialização) e ao determinar o seu lugar na estrutura social (teoria da escolarização como organização de estratificação). Ao descrever esse processo, assim trazem Rubinson e Browne:

A teoria institucional enfatiza que as práticas actuais dentro da escolarização não são o que produz os resultados da socialização e da estratificação; antes pelo contrário, as escolas são organizações rituais que criam um conjunto tomado como certo de crenças sobre o poder da educação (RUBINSON; BROWNE, 1999 *apud* DALLE, 2004, p. 434).

Os autores apontam as escolas como organizações que tem propagado um conjunto de crenças sobre o processo educacional. Ainda no sentido de explicar a homogeneidade curricular entre as sociedades do mundo e a expansão dos sistemas educativos, Dalle (2004) argumenta:

A rápida expansão dos sistemas educativos nacionais e o evidente, mas surpreendente, grau de homogeneidade curricular que é possível observar entre as sociedades do mundo, independente de sua localização, nível de desenvolvimento, religião ou quaisquer tradições, não podem ser explicados pelas teorias funcionais, nacionais, culturais ou racional-instrumentais que

¹⁵O trabalho desenvolvido por Dalle (2004) analisa a relação entre globalização e educação. O autor faz um contraste entre a teoria desenvolvida pelo professor John Meyer, Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), ao longo de vários anos e de seus colegas da Universidade de Stanford (Califórnia), com a teoria desenvolvida pelo próprio autor Agenda Globalmente estruturada para a Educação (AGEE).

têm vindo a dominar o estudo dos sistemas educativos ou dos currículos desde então. Eles derivam de um modelo ‘estatista’ moderno que a partir de 1945 se expandiu rapidamente (DALLE, 2004, p. 434).

Conforme ressalta Dalle (2004) não há comprovações evidentes que um determinado conteúdo instrucional facilite e legitime efetivamente a dominação de um campo do conhecimento, ou seja, não há comprovações científicas sobre a relação entre as variações curriculares e a interferência direta na formação do indivíduo. O fato de receber instruções em matemática e ciências não está relacionado diretamente ao favorecimento e ao crescimento econômico da sociedade em que esses saberes estão sendo trabalhados. Levando isso em consideração, a teoria científica, está engendrada no discurso social mais voltado para o aspecto normativo, do que na questão técnica.

Os fatores que reificaram a ideia da universalização da educação de massas são os mesmos processos, de dimensão mundial, que têm tendência de padronizar as categorias gerais do seu conteúdo. À luz de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, é que o desenvolvimento dos sistemas educativos e as categorias curriculares se explicam. Assim, a educação vai se constituindo numa instituição fulcral na medida em que legitima tanto a estrutura política, quanto à econômica.

Ao detalhar os efeitos da globalização sobre a educação, assim se posiciona Dalle:

Eu sugiro que uma teoria efectiva dos efeitos da globalização sobre a educação precisa de (a) especificar a natureza da globalização, (b) indicar claramente o que é que se quer dizer com ‘educação’ e (c) especificar como é que a globalização afecta a educação, quer directamente, de forma identificável e, indirectamente, quer, e por consequência, especificando outras mudanças que possa trazer no seu próprio interior ou no sector da educação (DALLE, 2004, p. 425).

Os efeitos da globalização sobre a educação, para Dalle (2004), podem acontecer de forma direta ou indireta, diante disso requer um olhar mais criterioso na direção de analisar os mecanismos que interferem nesse processo.

Ao apontar os mecanismos que interferem no processo de realocização, Afonso (2003) destaca o papel do Estado, em transferir responsabilidades e funções para novos atores sociais e impelir, de diferentes formas, novas representações e concepções, têm como finalidade legitimar o processo de descentramento.

Esse descentramento pode ser exemplificado, no contexto atual, no envolvimento dos conselhos na gestão escolar, como também de entidades e associações no processo de pensar as políticas educativas. Assim, interesses privados vão sendo representados nas decisões locais e o Estado (interesse público) vai se fortalecendo com o discurso de promover o “bem

comum local”. Esse binômio globalização/comunitarismo e centralismo/localismo (KRAWCZYK, 2005) que é sustentado pela participação social e pela intervenção Estatal, suscita o sentido cívico e comunitário à escola pública.

Outra tendência neoliberal é o ajuste do sistema educacional com as demandas do mundo dos empregos, a descentralização para o trabalho, ou seja, a função social da educação é garantir empregos e não criar fontes de trabalho, promovendo assim o que os neoliberais chamam de a empregabilidade (SILVA; GENTILI, 1999). Essa descentralização para o trabalho tem o propósito de melhorar “[...] as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado” (AZEVEDO, 2004 p. 9).

Ao situar as políticas educacionais brasileiras, Redyson e Santos (2015, p. 294), destacam: “[...] o contexto social global, capitalista, neoliberal e com um avanço tecnológico [...]” em que estão inseridas. Para os autores, é neste cenário educacional que surge a discussão e problematização de novas propostas de políticas curriculares que são deliberadas para a superação de desafios, mediante uma pertinência de obrigatoriedade de uma base comum para nortear o currículo de norte a sul do país. Na direção de relacionar a educação e os modelos curriculares aos interesses econômicos, assim explicitam Peroni e Caetano:

Por razões econômicas e pelo fato de carregar uma forte aceitação da população como uma ação que produz melhoria na vida das pessoas, a educação tem sido a área eleita pela maioria dos dirigentes de empresas para direcionar suas ações de responsabilidade social. As ações empresariais, no campo da educação, desenvolvem práticas que promovem a síntese entre o interesse individual e o interesse geral. Elas não interferem nos interesses econômicos, nem se opõem ao Estado, pelo contrário, atuam através e com o Estado, modificando a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as qualidades do setor privado a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia – ou seja, os valores do mercado. Percebemos essas questões presentes na disputa pela Base Nacional Comum (PERONI; CAETANO, 2015, p. 347).

As autoras descrevem os interesses da economia globalizada e as intervenções do Estado por meio das políticas educativas, apontando um comparativo na correlação de forças entre o processo de intervenção de interesses econômicos e a disputa pela Base Comum Curricular. Ao valer-se dessa perspectiva, Afonso (2003) pontua a necessidade de analisar de que forma a força principal da globalização, que é constituída pela natureza mutável da economia capitalista, afeta os sistemas educativos. Essa análise pode ser feita através de ponderações e indagações. Para Dalle (2004, p. 439) é importante questionar: “a quem é ensinado o que, como, por quem e em que circunstâncias? Como, por quem e através de que

estruturas, instituições e processos são definidos estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?” Questões como essas, centradas em princípios e processos da distribuição da educação formal, dirigem-se no sentido de descobrir como ocorre o financiamento, a regulação e que tipos e formas de governação se relacionam com concepções mais amplas de governação dentro de uma sociedade.

1.2 As Políticas Curriculares no contexto das reformas

A série de mudanças ocorridas em nível global, no fim do século XIX e início do século XX, entre elas o processo de globalização da informação e da economia, bem como a crise internacional instalada nos anos de 1970 e as repercussões em termos de organização e redirecionamento dos serviços públicos, moveu os Estados Nacionais, especialmente os da América Latina, a promover reformas. Essas reformas visavam atender a nova demanda de mercado e às novas condições de sociedade que estavam sendo formadas.

Ao se referir aos elementos que impulsionaram as reformas a partir da segunda metade do século XX, Gilles Lipovestisky¹⁶ cita: o mercado, o indivíduo, e a escalonada técnico-científica. Para o filósofo, esse tripé é que tem impulsionado o violento avanço da globalização, do ultraliberalismo e das novas tecnologias de comunicação nos anos 1980 e que acaba produzindo a hipermodernidade (KRAWCZYK, 2005).

Esse fenômeno chamado de hipermodernidade interfere de modo direto nos comportamentos e modos de vida das pessoas, visto que: “[...] fragiliza o indivíduo que vê desmoronar as antigas formas de coesão social” (KRAWCZYK, 2005, p. 803).

Para a autora, a ideologia igualitária e seus ideais universalistas que promoveram a abertura da escola às massas, agora estão sendo revisados e retomados com o discurso de que os Estados Nacionais têm demonstrado pouca capacidade, tanto no quesito quantidade como qualidade, justificada pela falta de investimento, pela desvalorização da arrecadação em forma de impostos, como também, na nova lógica da regulação social e da privatização (KRAWCZYK, 2005).

Nesse período o Brasil¹⁷ enfrentava paralelamente tanto o desgaste da ditadura militar, como do primeiro governo da Nova República¹⁸. A crise instalada perpassava pelo modo de

¹⁶ Conferir Krawczyk (2005)

¹⁷Nesse período o Brasil foi marcado por aprofundamento da crise econômica, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, deterioração dos serviços públicos (inclusive da escola pública), falta de credibilidade do governo e corrupção.

regulação das sociedades, aspirava-se então, por uma governação com novos moldes. A oposição política foi se fortalecendo e os movimentos de massas foram se recompondo.

A realidade, ao apontar para a presença de uma intrincada e nebulosa teia de relações na definição e gestão das políticas estatais, suscitava a necessidade de se conhecer/desvelar as práticas aí subjacentes, na perspectiva da construção de novos padrões de políticas com vistas à democratização substantiva do estado e da sociedade (AZEVEDO, 2004, p. 2).

O contexto exigia pensar políticas que atendessem essa nova realidade, já que as crises fiscais do Estado e as necessidades de suas reformas ameaçavam o estado de bem estar nas democracias avançadas. Ao rever os padrões de políticas, estabeleceram-se proposições voltadas para um viés neoliberal.

Assim se posiciona Barroso, ao se referir ao tema:

[...] assistiu-se ao surgimento das chamadas “políticas neoliberais” (com a redução do papel do Estado e a criação de mercados, ou quase mercados, nos sectores tradicionalmente públicos – saúde, educação, transportes etc.). Estas “políticas neoliberais” afectaram directamente muitos outros países e foram adoptadas como referenciais para os programas de desenvolvimento conduzidos pelas grandes organizações internacionais (FMI, Banco Mundial, OCDE etc.) (BARROSO, 2005, p.741).

Essas políticas neoliberais se estenderam também à América Latina, a consolidação de uma nova organização e governação do sistema educacional e da escola eram apontados como emergenciais. “Ao adotar o princípio do mercado como indicador das realizações em todas as esferas sociais e ao significar o conceito de cidadania enquanto consumidor define formas quase mercantis de delegação de poderes e de relação com a demanda social” (KRAWCZYK, 2005, p. 805).

O Brasil, impulsionado pela concorrência internacional vai moldando as políticas educativas de forma a se adequar às demandas exigidas pelo mercado. Ao analisar esse movimento, assim descrevem as autoras:

Podemos situar como principais delineamentos dessas políticas: tentativas de estabelecimento de currículos nacionais, implantação de processos avaliativos centralizados em resultados instrucionais de alunos e competências docentes, políticas centralizadas dirigidas à avaliação e

¹⁸ É o período da História do Brasil que se seguiu ao fim do regime militar. Usualmente considera-se o seu início em 1985. É caracterizado por uma fase de ampla democratização política do Brasil e de estabilização econômica. Nesse período ocorreram seminários e debates sobre os principais problemas da educação brasileira. Os educadores exilados pelos militares retornaram ao país ressurgindo com intensidade a literatura pedagógica Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sexta_Rep%C3%BAblica_Brasileira>. Acesso em: 01 jul.2017. Ocorreram seminários e debates sobre os principais problemas da educação brasileira. Os educadores exilados pelos militares retornaram ao país ressurgindo com intensidade a literatura pedagógica.

distribuição de livros didáticos e adequação do currículo ao modelo pós-fordista por meio de sua organização em competências (MACEDO, 2016, p. 239).

As reformas educacionais delineadas pela autora, conforme registra a literatura, são operadas mundialmente e, por um lado, buscam estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais promovendo e garantindo a materialização dos princípios meritocráticos e competitivos, por outro lado, articulam e subordinam a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho, sendo este orientador das decisões em matéria de política educacional.

Nessa perspectiva, as reformas educativas, que se ampliam a partir de 1990, centralizam-se em controles mais diretos sobre “[...] os conteúdos curriculares e sua avaliação” (AZEVEDO, 2004, p. 11). No aspecto curricular, no Brasil, além dos parâmetros curriculares nacionais, em 1997, foram construídas matrizes de referência para a avaliação iniciada no começo da década (MACEDO, 2014, p. 1533).

Essa reconfiguração de modelo de Estado “[...] provedor e regulador para o modelo de Estado avaliador” (KRAWCZYK, 2005, p. 802) interfere tanto no comportamento do Estado quanto no social despertando, dessa forma, a presença do mercado e do indivíduo.

Ainda tratando da reconfiguração do papel do Estado, cabe destaque a política de descentralização que perpassa pelos vários segmentos da sociedade e chega ao âmbito educacional. Nessa direção, assim discorre Krawczyk:

A política de descentralização entre os diferentes órgãos do governo anunciava, estabelecendo uma relação entre descentralização e autonomia, que a proximidade territorial entre o governo e a instituição escolar provocaria uma mudança nas suas práticas de governança e na definição de suas relações internas de poder, entre outras. No entanto, isso não parece ter acontecido. Todavia, a gestão e o governo das unidades escolares foram realmente atingidos pela política de descentralização para a escola e para o trabalho (KRAWCZYK, 2005, p. 804).

No campo das políticas curriculares, “dar” autonomia às instituições, também significa minimizar as responsabilidades do papel do Estado e atribuí-las aos que estão no contexto de sua realização, visto que o próprio termo descentralização tem uma conotação positiva e reverbera no sentido de possibilitar que a unidade escolar possa “tomar decisões”, ter mais “poder”, entretanto, essa redefinição do papel do Estado que implica na descentralização de poderes e competências que atinge a escola, integra um conjunto de organizações e redes compostas de elementos estatais e não estatais nacionais e globais (SANTOS, 1998) sob a égide do próprio Estado.

Nesses termos, os blocos econômicos que se desenhavam em regiões da América Latina (e que já davam resultados na Europa) também produziam demandas por padronizações curriculares com a intenção de facilitar o trâmite entre os diferentes países. Ao se reportar ao plano trienal para o setor da educação do Mercosul¹⁹, datado de 1992, Macedo (2014) adverte para um dos objetivos traçados entre os países participantes ‘a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos’. Em relação a definição de planos, assim descreve a autora:

Ainda que a compatibilização tenha se dado mais em termos de correspondência ano a ano, em meados dos anos 1990, mais ou menos ao mesmo tempo, os países propunham **bases curriculares nacionais que facilitariam essa correspondência** (MACEDO, 2014, p. 1533, grifo nosso).

Com o propósito de compatibilização e harmonização dos sistemas educacionais de ensino, a definição de bases curriculares é colocada como estratégia na definição de planos educacionais. No Brasil, o envolvimento de Institutos e Fundações como: “[...] Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e ‘movimentos’ como o Todos pela Educação” (MACEDO, 2014, p. 1540) emergem como “parceiros do Estado” em busca de melhorias na qualidade da educação neste contexto de reformas.

Para a autora, essas organizações e instituições têm atuado de forma direta ou indireta, na definição de políticas curriculares, “[...] recentemente, inúmeras referências ao currículo da Educação Básica, com destaque para a defesa de uma base comum nacional para os currículos” (MACEDO, 2014, p. 1540).

Em relação à redefinição do papel do Estado, segundo Afonso (2003) é possível afirmar que o Estado, enquanto sujeito histórico e político continua a existir embora se apresentem limites e possibilidades em relação às ações e restrições deste no contexto mega estrutural. Para o autor, justificada pela necessidade de problematizar os efeitos (não lineares e contraditórios) da globalização e a sua configuração como nova e poderosa ideologia “[...] são afastados os limites inflexíveis de uma fronteira nacional e define-se uma nova organização de vida política, sob a égide de promover um novo ‘direito democrático cosmopolita’” (AFONSO, 2003 p. 38). Assim, o protagonismo escamoteado do Estado continua, embora sua centralidade, responsabilidade e visibilidade sociais vêm se atenuando.

¹⁹ Babinski (2010).

1.3 Currículos no mundo e no Brasil

O tema do currículo na/para a escola tem se ampliado e diversificado cada vez mais no Brasil. Produzem-se, com regularidade crescente, teses, dissertações, documentos oficiais, artigos e livros sobre o tema. Devido à expressiva produção nessa área da pesquisa educacional, a ANPED²⁰ (Associação Nacional da Pós Graduação em Educação) tomou a decisão de organizar o Grupo de Trabalho de Currículo.

Embora somente em 1985 tenha ocorrido o 1º Seminário Nacional do Currículo, o estudo curricular vem se edificando ao longo do tempo e se configura na educação, como um dos mais relevantes mecanismos educacionais.

Esse fato pode ser atribuído às mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas nas últimas décadas no mundo globalizado, as quais têm interferido e/ou (re) organizado o “mundo” do trabalho, bem como a política pública social, dentre elas a política educacional. As recentes reformas educacionais propostas em diferentes países são formuladas a partir de mudanças na organização curricular, submetendo o debate sobre seleção de conteúdos e as formas de ensinar (KRAWCZYK, 2005).

É possível depreender, então, que os documentos curriculares formulados, a partir desse contexto de reforma, apontam transformações na maneira/forma de abordar os conteúdos a serem ensinados, porém os mesmos, já, se encontram previamente estabelecidos. Constata-se, dessa forma, que a centralidade do debate educacional está em como as disciplinas devem trabalhar e não no apontamento de uma discussão sobre a legitimidade dessas e nem no que deveria ser ensinado. Desta forma, os conteúdos ensinados, provenientes do contexto de reforma, são naturalizados na e pela escola. E reformar o currículo tem-se resumido, somente, em realizar uma reforma na sua organização (LOPES, 2008).

Assim, o “como” ensinar, ou seja, “como transmitir conhecimento” desde as décadas de 1970 e 1980, faz-se uma constante no discurso educacional, especificamente, no campo do currículo. Fato evidenciado por Gandin (2011), ao analisar a obra de Apple (1994) sobre o campo do currículo e a educação. O autor chama atenção às novas perguntas, pertinentes,

²⁰ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – **ANPEd**, fundada em 16 de Março de 1978, é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. O primeiro encontro de seus membros ocorreu em dezembro de 1985, no 1º Seminário Nacional de Currículo, promovido pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Supervisão e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. Acesso: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped> 01.04.2018>.

propostas por Apple (1994): “o quê” e “para quem” ensinar? Enfatiza que estas novas perguntas tratam o conhecimento e as práticas escolares não como algo dado, mas, sim, como uma realidade a ser analisada criticamente.

Essas questões trazidas por Apple (1994) vêm romper, já nas décadas de 1970 e 1980, com os rígidos limites estabelecidos no campo do currículo objetivando construir nova linguagem à educação através de conceitos provenientes, essencialmente, das teorias críticas.

Nesse movimento, as reflexões apontadas por Apple (1994) possibilitaram uma nova forma de se conceber o currículo quando passam a enfatizar “[...] os aspectos ideológicos, as relações de poder, relação entre cultura e as relações de produção para o campo da educação” (GANDIN, 2011, p. 31). Ao relacionar a educação à dominação econômica, Apple (1994) vai além e pauta sua argumentação nas complexas relações entre educação e sociedade.

Nessa mesma direção, Silva (2016), ressalta que, “[...] o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2016, p. 30). O autor traz à tona a necessidade de desconfiar do “*status quo*”, isto é, (re) pensar o que está colocado como importante na definição do que a escola deve priorizar como conhecimento, “o que deve ser ensinado aos alunos” e com que intenção é feita a seleção/escolha de um conhecimento em detrimento de outro.

Ao suscitar a discussão sobre a formulação de uma base comum curricular para a educação brasileira, Pereira e Oliveira (2014) denunciam e apontam quem interfere nessa escolha do conhecimento que deve ser priorizado nas escolas.

Entendemos que a ideia de instituímos uma base nacional comum decorre claramente da influência das experiências educacionais das nações desenvolvidas, no âmbito da OCDE e de seus respectivos modelos de qualidade em educação. Estes modelos carregam em seu DNA os genes da ciência hegemônica no mundo, que tem nos países centrais o seu berço (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014, p.1689).

Ao apontar a influência de órgãos internacionais na definição dos currículos, justificada numa determinada concepção de qualidade da educação e formulada pelos países centrais da OCDE, o Brasil adere aos parâmetros das grandes avaliações mundiais nas quais se avalia apenas conhecimentos considerados básicos em disciplinas específicas.

Visto como instrumento de dominação social, segundo Goodson (1995), o currículo está submetido e sob riscos de grupos de interesses. Nessa perspectiva, certo determinismo conceitual acaba por adjetivar o conceito de currículo baseado numa relação de dominação que supõe ser entre “dominantes” e “dominados”. Ao tratar da separação entre o aspecto

normativo e o aspecto crítico, Goodson explica:

O valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo existente – definido, discutido e realizado nas escolas. Entretanto, as teorias curriculares atuais geralmente não apresentam explicações ou hipóteses sobre o que é comprovatório o que está diante dos olhos. As teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas. Preocupam-se com aquilo que deveria ou poderia ser não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar (GOODSON, 1995, p. 47).

Goodson (1995), ao se referir às teorias de currículo exorta a importância de “julgar” a abordagem prescritiva e tecnicista apresentadas pelos Documentos orientadores das teorias atuais do currículo com a realidade que está posta no espaço escolar, referindo-se ao que “está diante dos olhos”. O espaço escolar, os recursos, a diversidade dos educandos em sala de aula são fatores que devem ser considerados. Para o autor, não há relação dialógica entre o que está prescrito e a realidade encontrada nos espaços escolares.

Sacristán (1998) ressalta a importância de pensar a educação na ação de que o conceito mais concreto de currículo seria a objetivação desse papel da instituição escola: “quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc.” (p. 15). Ao tratar da função da construção do currículo, Sacristán (1998) pontua a importância de se levar em conta os atores envolvidos no processo de gestar a educação²¹, bem como as especificidades históricas e sociais dos sujeitos. Para o autor, o sentido de currículo, está imbricado com a forma como os conhecimentos foram construídos historicamente pelo processo civilizatório, por isso, a importância de garantir estruturas de suporte à escola para que esta atenda aos objetivos de socializar os conhecimentos. Pereira e Oliveira (2014) concordam com a perspectiva de respeitar a escola como espaço de pensar a educação, em específico a definição do que deve ser ensinado. Nessa direção, completam os autores:

Talvez, a **base nacional comum** mais apropriada à realidade brasileira, seja não uma prescrição curricular, sobre o que ensinar e como ensinar, mas uma definição de procedimentos mais claros de gestão democrática da escola. Desta forma, o currículo definiria apenas referências para que a escola, mediante a instauração de um conselho escolar e da construção democrática do planejamento político pedagógico, encontrasse o seu próprio currículo, definisse suas bases a partir da sua própria realidade, de suas possibilidades

²¹ Compreende-se como atores no processo de gestar a educação no contexto escolar: alunos, professores, coordenadores e demais profissionais da educação, bem como a comunidade externa.

de realizar aquilo que pretende a comunidade escolar (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 1687-1688, grifo nosso).

Na visão dos autores se faz necessário levar as discussões às instituições formadoras de professores, pois sem o envolvimento da comunidade escolar e sem ou quase nenhuma participação de professores das escolas de Educação Básica, na elaboração das políticas educacionais, as escolas vão estar a serviço de atender a demanda do mercado. Como afirma Selles (*apud* VEIGA, 2015), é preciso preocupar-se com a posição subalterna historicamente dispensada aos professores da Educação Básica nos processos de produção curricular e de políticas educacionais. A construção de um currículo nacional deve expressar as vozes dos professores, pesquisadores em educação e educadores desse país.

Ao voltar-se ao processo de formulação da BNCC, Pereira e Oliveira assim se posicionam:

Entendemos que a criação de uma base nacional comum para que assim se possa controlar o que e como as escolas e professores ensinam é um caminho a ser evitado, na medida em que redundará em fortalecimento da cultura política autoritária e no enfraquecimento da diversidade de práticas, saberes e experiências (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014, p.1686).

Os autores compreendem que uma base comum para o currículo é um meio de controlar escolas e professores e corrobora com o fortalecimento da cultura política autoritária, por outro lado trabalha para o definhamento da heterogeneidade de práticas e saberes. Na direção de pensar o currículo em relação à organização da sociedade. Moreira e Silva trazem novas intenções reflexivas acerca dessa perspectiva:

Dentre os reconceitualistas, foram os autores associados à orientação neomarxista os precursores, nos Estados Unidos, do que se convencionou chamar de Sociologia do Currículo, voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc. Reitere-se a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução de desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 16).

Ao relacionar o currículo com as estruturas sociais, os autores ressaltam a importância de que este esteja a serviço das classes menos favorecidas. Uma primeira afirmação que possa levantar questões sobre essa lógica seria a de que o currículo é um espaço de construção e de organização da garantia do direito às aprendizagens do conhecimento de forma que este promovesse o desenvolvimento no indivíduo de sua capacidade crítica e analítica de sua

condição. Conhecimento visto como libertador da condição histórico-social do sujeito.

Entretanto, no processo de elaboração a BNCC o que se constata não é um currículo que esteja a serviço das classes menos favorecidas, tendo em vista que o privado tem direcionado o processo de formulação do documento. Esse fato fica evidenciado no seguinte trecho de Peroni e Caetano:

Entre o público e o privado, o último vem se articulando para dar direção ao processo de construção da base, bem como interferir no seu conteúdo, o que chamamos de privatização por dentro da política pública, o que implica a democratização da educação como bem público (PERONI; CAETANO, 2015, p. 343).

Ao afirmar que no processo de construção da BNCC há uma forte tendência de supremacia do setor privado, as autoras denunciam qual é o campo de forças envolvido no processo de definir a base que irá orientar a definição dos currículos das escolas de Educação Básica brasileiras.

Silva (2016), ao discorrer sobre o currículo e as relações de poder, destaca: “o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder” (p. 147). Para o autor, o currículo reproduz culturalmente as estruturas sociais que estão no poder, ou seja, a estrutura de classes da sociedade capitalista.

Nessa mesma perspectiva, Goodson (1995), polariza a discussão ao compreender que o currículo precisa ser amplamente examinado, porquanto, como qualquer outra reprodução social, tendo em vista que “[...] ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação (p. 20)”.

Considerando a abordagem de Goodson (1995) e as formas como as políticas curriculares têm sido pensadas globalmente surge a necessidade de (re) pensar o papel da escola, pois a busca pela uniformidade curricular não é consentânea com a diversidade social com que as escolas lidam. Levando isso em consideração, aponta-se a necessidade de se (re) construir um currículo localmente, afirmado crescentemente sobre a lógica do currículo nacional e centrado essencialmente na gestão diária do processo ensino-aprendizagem, para um ambiente de administração descentralizada, de uma escola autônoma e de uma concepção de professor construtor do currículo, e não apenas executor.

Com essa compreensão, no capítulo seguinte buscar-se-á descrever e analisar a trajetória da construção da BNCC como uma proposição de política de currículo, considerando que o contexto histórico político e educacional atual têm direcionado para a

homogeneização das políticas curriculares educacionais, especialmente dos países latinos, distanciando-se cada vez mais da diversidade que se apresenta nas escolas.

CAPÍTULO II

A FORMULAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO UMA PROPOSIÇÃO DE POLÍTICA DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

O capítulo em pauta tem como objetivo analisar o processo de formulação da BNCC como uma proposição de política curricular a ser implementada na Educação Básica das escolas públicas e privadas brasileiras. Nesses termos, o estudo inicia com o resgate dos marcos legais e demais orientações de órgãos vinculados ao MEC na afixação de uma base comum para o currículo da Educação Básica, a seguir traz o posicionamento de entidades, grupos e demais envolvidos no processo de pensar a educação, e em especial as políticas curriculares da Educação Básica.

Delineia, na sequência, a trajetória de ações no processo de (re) formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, o movimento de (re) construção do Documento, bem como uma breve descrição das versões da BNCC (primeira, segunda e terceira) apresentadas à sociedade. Cabe ressaltar, nesta etapa de finalização da pesquisa, que em abril de 2017 a terceira versão foi entregue ao MEC e conforme divulgado pela grande mídia, e pelos portais do próprio MEC²², pode ser considerada a última versão do Documento que será analisado pelo CNE e posteriormente homologado e implementado como Documento regulador do currículo da Educação Básica brasileira.

2.1 Marcos legais que orientam o currículo da Educação Básica Brasileira

A construção do direito à educação e sua efetivação é preconizada há um bom tempo no Brasil, desde a Constituinte de 1934, no Artigo 50, trazia como novidade a gratuidade do ensino, a obrigatoriedade de percentual destinado ao financiamento da educação e de um currículo que contemplasse o nacional e o regional. Entretanto, o documento ficou adormecido por longos anos devido ao regime de governo militar que foi instituído na época.

Para Dourado (2007), os processos de organização e gestão da Educação Básica nacional, têm sido marcados hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo.

²² Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

O texto constitucional de 1946, no Artigo 5º, item XV, letra d, avança no sentido de trazer, entre as competências legislativas da União, instrumento normativo considerado fundamental na definição de um Sistema Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB).

Apesar de a Constituição Federal de 1946, garantir a instituição da primeira LDB brasileira, a tramitação do documento na Câmara dos Deputados²³ e no Senado Federal dura mais de uma década, sendo aprovado somente na legislatura 1959-1963, do então presidente João Goulart.

Quando a Lei nº 4024/1961 (primeira LDB) é publicada em 20 de dezembro de 1961, num contexto de conflitos de interesses envolvendo por um lado os liberais escolanovistas²⁴ que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos, cujo mote era a escola privada e a não interferência do Estado nos negócios educacionais. Para Marchelli (2014, p.1486), o documento²⁵: “[...] fincou-se como um sólido pilar na base ideológica que sustentava o próprio palco onde se desenrolariam todos os conflitos sociais de interesses sobre a educação brasileira, ou seja, nos seus conselhos”.

Dada a premência da ação dos conselhos para preencher as lacunas deixadas pelo texto da lei, o Conselho Federal de Educação (CFE) intervém regulamentando os currículos de ensino. Dentre essas regulamentações, institui a primeira parte das cinco disciplinas obrigatórias da nova matriz curricular: Português, História, Geografia, Matemática e Ciências (MARCHELLI, 2014). Já os Conselhos Estaduais se detiveram a segunda parte dessa matriz, também composta pelas seguintes disciplinas obrigatórias: “[...] desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; ou duas línguas estrangeiras modernas e filosofia, esta apenas no 2º ciclo” (TREVIZOLI *et al.*, 2013, p. 8).

A abertura promovida pela LDB de 1961, segundo Marchelli (2014), ocasionou a: “[...] democratização do ensino secundário, em especial do ciclo ginasial e se incorporou ao contexto de ascensão industrial e urbana da época [...]”, com o intuito de oferecer formação

²³ O Deputado Federal Gustavo Capanema ocupou o Ministério da Educação durante o período de 1934-1946.

A Lei 4024/1961 ordena o ensino da seguinte forma: Ensino Primário (quatro séries anuais), Ensino de 2º grau (ministrado em dois ciclos: o ginasial e o colegial); abrangendo entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário e Ensino Superior.

²⁴ A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. Conferir: Macedo, (2011).

²⁵ A Lei 4024/1961 ordena o ensino da seguinte forma: Ensino Primário (quatro séries anuais), Ensino de 2º grau (ministrado em dois ciclos: o ginasial e o colegial); abrangendo entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário e Ensino Superior.

especializada a alunos provindos das classes menos favorecidas economicamente e prepará-los para atender a demanda do mercado de trabalho da época, seja na indústria ou nas demais atividades comerciais e administrativas a ela associadas, as escolas foram abertas às camadas populares da sociedade e o currículo direcionado para a formação técnica. Ao se reportar a base curricular produzida pelo CFE e pelos Conselhos Estaduais a partir das prescrições da LDB 4.024/61, assim traz Marchelli:

[...] correspondeu a um desejo da sociedade brasileira daquela época de massificar a ação educativa, colocando-a como um sustentáculo que deveria funcionar à luz da produção em série típica da natureza dos processos industriais, cujo aprimoramento era considerado necessário para a geração das riquezas capazes de levar o país a superar as barreiras do subdesenvolvimento econômico e cultural (MARCHELLI, 2014, p. 1448-1449).

Ainda, no que se refere à definição das bases curriculares no Brasil, em 11 de agosto de 1971 é promulgada a Lei nº 5.692, esta vem regulamentar o ensino de primeiro e segundo graus, amplia a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos aglutinando o antigo primário com o ginasial²⁶ e cria a escola única profissionalizante. A reestruturação da LDB também garante, em seu Artigo 4º, um núcleo comum e uma parte diversificada para o currículo.

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

A Lei 5692/1971, que fixa as diretrizes²⁷ e bases para o ensino de 1º e 2º graus no país, no inciso primeiro do referido Artigo, também traz prescrições na definição dos conteúdos curriculares e quanto à competência dos Conselhos de Educação. Quanto a esta última prescrição, a LDB assim normatiza:

I – O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo lhes os objetivos e a amplitude.
II – Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

²⁶ Ao aglutinar o ensino primário com o ginasial, suprime o exame de admissão para o ingresso no ginasial.

²⁷ A Lei 5692/1971, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu como objetivo geral, tanto para o Ensino Fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o Ensino Secundário (segundo grau, não obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

III – Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior (BRASIL, 1971).

A legislação continua dando atribuições ao CFE e generaliza as disposições básicas sobre o currículo, estabelece núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio e garante uma parte diversificada a fim de contemplar as peculiaridades locais, as especificidades dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos. O Artigo 5º da lei prossegue com as seguintes normatizações:

As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o **currículo pleno do estabelecimento** (BRASIL, 1971, grifo nosso).

O currículo pleno é formado a partir das grandes linhas de matérias pelas quais é constituído o núcleo comum²⁸ (respeitando a indicação do Conselho Federal de Educação quanto às disciplinas obrigatórias na composição das matérias) acrescido da parte diversificada, conforme diretrizes que seriam estabelecidas pelos Conselhos Estaduais de Educação e pelos planos de estudo do estabelecimento de ensino.

Com atribuições de estabelecer normas à educação, o CFE não tarda a iniciar os trabalhos e define em lei complementar, no Artigo 5º: “são assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados”. Nesses moldes, é construída a primeira parte da nova matriz curricular dos cursos indicando como as cinco disciplinas obrigatórias: português, história, geografia, matemática e ciências como obrigatórias a todos os cursos. A segunda parte dessa matriz, também composta por disciplinas obrigatórias, foi definida pelos conselhos estaduais, que indicaram: “desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; ou duas línguas estrangeiras modernas e filosofia, esta apenas no 2º ciclo” (TREVIZOLI *et al.*, 2013, p. 8).

Para os estabelecimentos de ensino ficou a responsabilidade de construir as disciplinas optativas, de acordo com os interesses e disponibilidades dos mesmos, conforme determinado pelos conselhos estaduais.

Com a reformulação da oferta das disciplinas, os professores que lecionavam as disciplinas que se tornaram optativas, como latim, grego, francês, espanhol, filosofia e canto

²⁸ Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

orfeônico, passaram a depender da existência de estabelecimentos de ensino que as adotassem para poderem trabalhar.

Essas mudanças trazidas pela LDB/1971 se chocaram com a cultura escolar do ensino secundário cujo currículo estava sendo alterado, deixando para os estabelecimentos escolares e os professores o trabalho mais árduo de decidir com quais conteúdos específicos preencher os quadros de tópicos aconselhados. Para Marchelli:

Tais lacunas permitiram entre outros abusos associados ao terreno da educação nacional que o enorme vazio já existente no sistema ensino decorrente da **falta de bases curriculares** claras e consistentes desse ainda mais espaço para que o mercado de livros didáticos avançasse sobre as escolas (MARCHELLI, 2014, p.1488, grifo nosso).

Segundo o autor, lacunas deixadas no processo de sistematizar as matrizes curriculares e a falta de bases curriculares acabaram promovendo aprendizagens ligadas aos conhecimentos gerais e técnicos emergindo o mercado de livros didáticos como meio basilar de apoio aos profissionais das instituições escolares.

Nessa trajetória de definição da base curricular, a Lei 5.692/1971 vem definindo o que é geral e o que é comum para o currículo, sendo que a educação geral deve ser constituída por uma base curricular comum a todos os tipos de cursos de 1º e 2º graus e a parte diversificada corresponde à formação especializada que o aluno irá obter ao longo do processo de estudos. Entre as matérias do núcleo comum encontrava-se a Educação Moral e Cívica. Para Marchelli (2014): “[...] utilizada para a formação ideológica das crianças e adolescentes em relação à sua aceitação do regime militar como forma de controle do estado”. O texto da Lei traz ordenações vertical e horizontal dos conteúdos, bem como a abordagem das disciplinas, áreas de estudo e atividades em termos de cumprirem objetivos pré-definidos. Em relação à Lei, assim complementa Marchelli:

A organização curricular da 5.692/71 pretendeu aparelhar o sistema de ensino de 1º e 2º graus com uma proposta profissionalizante, no sentido de tornar possível às escolas formarem técnicos para ocuparem vagas específicas no mercado de trabalho oriundo das políticas desenvolvimentistas que o governo militar implantou no Brasil (MARCHELLI, 2014, p. 1503-1504).

A perspectiva curricular da Lei 5.692/1971 não se consolidou como previsto pelos seus mentores, os militares deixaram o poder em 1985 e a redemocratização do país gerou um novo tipo de perspectiva para a sociedade brasileira. Com o processo de redemocratização do país e a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual assegurava uma

concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, ressurge o papel do Estado em busca da modernização do sistema econômico se estendendo também ao educacional.

Essa reorganização do sistema educacional em termos da Educação Básica, agora constituída também pela Educação Infantil, estabelece os conteúdos mínimos para o ensino fundamental de modo a assegurar a formação básica comum e o respeito às diversidades culturais e regionais brasileiras (BRASIL, 1988, Artigo 210).

Considerando que a CF de 1988 vem trazendo avanços significativos ao direito social, garantido o respeito às diferenças e incluindo a Educação Infantil à Educação Básica, a LDB, Lei 9.394/96, outro ordenamento jurídico que emerge em meio ao processo de redemocratização do país, estabelece competências e diretrizes da educação norteadoras dos currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum; cabendo à União, em colaboração com os entes da Federação, estabelecer tais diretrizes curriculares (BRASIL, 1996, inciso IV, Artigo 9º).

Tal atribuição da União é delegada ao Conselho Nacional de Educação²⁹, que tem a incumbência de estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica brasileira.

Nesse movimento, cabe ressaltar os embates entre o MEC e o CNE, no sentido de definir as diretrizes curriculares nacionais visto que, enquanto o MEC defende os Parâmetros Curriculares Nacionais³⁰(PCNs) como diretrizes curriculares, o CNE se posiciona no sentido de que os PCNs devem assumir uma concepção de documento norteador do trabalho pedagógico do professor e que a definição das diretrizes curriculares, conforme preceito legal, deve ser da competência do CNE. Nesse sentido, assim se posiciona Macedo (2014, p. 1532): “em 1996, a versão final dos PCNs, revista após consulta à comunidade acadêmica³¹, foi encaminhada pelo MEC ao CNE com a pretensão de que fosse ratificada como diretrizes curriculares nacionais”.

²⁹O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão colegiado integrante do Ministério da Educação (MEC) e foi instituído pela lei 9131 de 25/11/1995, com a finalidade o objetivo de colaborar na formação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro da Educação.

³⁰ Documentos orientadores do currículo da Educação Básica construídos na década de 1990. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, v. 10, 1997.

³¹ A consulta à comunidade acadêmica, nessa circunstância, restringiu-se a sujeitos individuais, cujas respostas não foram tornadas públicas, assim como não foram informados nem os acadêmicos consultados nem os que responderam à consulta.

Entretanto, o Conselho não teve posicionamento favorável à solicitação do MEC, segundo Ludke (1999), à época membro do CNE, este Conselho não podia, representando a comunidade acadêmica, ignorar as inúmeras críticas aos PCNs e ao nível de detalhamento que o mesmo propunha.

Assim, o parecer do CNE vem explicando e orientando: “[...] embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional [...]”. (BRASIL, 1998b, p. 7).

O debate em torno de se estabelecer as diretrizes curriculares que definem uma base comum em nível nacional, iniciado com a Constituição de 1988, é reiterado na LDB³² de 1996. O Artigo 26 da Lei dispõe sobre a demanda por uma base nacional comum.

Art. 26: Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio **devem ter base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O documento, que vem repetindo o Artigo 210 da CF/1988, retoma a importância de uma base nacional comum a ser complementada com o que se chama de parte diversificada. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica também apresentam como primeiro objetivo, a formação básica comum. É possível constatar esta afirmação na justificativa inicial do documento:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (BRASIL, 2013. p. 7).

No trecho citado, cabe destaque ao objetivo de as Diretrizes voltadas para a Educação Básica estabelecerem bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, asseguradas por marcos regulatórios antecedentes, que advogam em prol de uma base nacional comum para a educação brasileira.

Outro documento legal, que aponta na direção da implementação de uma base nacional, é a Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) a qual institui o Plano Nacional de Educação

³² A LDB 9394/96 em seu Artigo 4º, inciso I, no item que trata do Ensino Fundamental, foi complementada pela Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. Esta última regulamenta sobre a base nacional comum.

(PNE³³), este vem reiterar a necessidade de uma base comum norteadora do currículo. O Plano³⁴ apresenta 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas fazem referência à BNCC. Apesar dessa justificativa, é providente salientar que as referências contidas no PNE acerca de uma base comum, não são metas do Plano, mas estratégias para galgar tais metas.

Assim, destaca-se uma das estratégias que trata da base comum. Estratégia essa enumerada 2.2 e contida na meta dois do 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 (BRASIL, 2014 redação dada pela Lei 13.005/14, grifo nosso).

A Lei vem especificando e normatizando a forma como deve ser estruturada a BNCC, enfatizando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que deverão configurar o documento. Alferes e Mainardes (2014) chamam atenção para o uso da ideia de direitos de aprendizagem como substituição de “expectativas de aprendizagem”, expressão que aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Ainda referindo-se ao PNE, a meta 7, cujo objetivo é “fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”, destaca como uma das estratégias, o que está delineado no texto abaixo:

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 (BRASIL, 2014, grifo nosso).

A estratégia trazida na Meta 7 do PNE ressalta a importância de as diretrizes pedagógicas a serem implantadas respeitarem as diversidades nos diversos âmbitos de sua natureza. Nesses termos, o PNE vai se tornando um Documento que advoga em prol da constituição de uma base comum para a Educação Básica do Brasil.

³³ Conforme elencado no Artigo 214 da CF/1988: A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, 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 que conduzam a (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009): I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

³⁴ Conferir: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

Logo após a aprovação do II PNE (Lei 13.005/2014), o Fórum Nacional de Educação (FNE) –, e que se afirma como outra importante via de participação da sociedade no sistema educacional brasileiro – instala a Conferência Nacional de Educação de 2014 – CONAE/2014, tendo como tema “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”.

Com esse foco e tendo por objeto o “EIXO IV”, dedicado à “Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem”, as discussões giraram em torno da BNCC, sustentando que o Governo Federal deve:

Elaborar, mediante consulta pública nacional, a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental e médio, nas diversas modalidades a serem atingidas nos tempos e etapas de organização destes níveis de ensino, **com vistas a garantir formação básica comum**, garantindo assistência técnica e financeira (BRASIL, 2014, p.64, grifo nosso).

Para Burgos (2015), a determinação contida no PNE 2014-2024 e o Documento Final da CONAE/2014 constituem o quadro político que levam o MEC a ter que enfrentar o penoso desafio de elaborar uma proposta para a Base Nacional Comum.

2.2 Afinal, o que é a “Base Comum Curricular”?

De acordo com a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, entende-se que a Educação Básica deve ter uma Base Nacional Comum a ser complementada com uma parte diversificada. Complementa, ainda, o documento: “a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos” (BRASIL, 2010, Artigo 11).

Fica clarificada no Documento a necessidade de a base comum estar integrada com a parte diversificada, de forma que os sistemas de ensino, ao definir os conhecimentos que integrarão a parte diversificada do currículo, devem fazê-lo de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades. Nestes termos, a Resolução, define ainda no Artigo 11, inciso 1º:

Art. 11, inc. 1º: A articulação entre a **base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental** possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade

local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo (BRASIL, 2010, p. 4, grifo nosso).

Ainda em se tratando dos conteúdos que devem integrar a Base, assim normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos:

Os conteúdos que compõem a **base nacional comum** e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorpora m saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos (BRASIL, 2013, p.114 **grifo nosso**).

Conforme dispõe as DCNs, a Base deve ser composta por disciplinas científicas de modo a assegurar a formação integral do educando, propiciando o desenvolvimento de diferentes linguagens perpassando pelo mundo do trabalho, da cultura, da saúde e incorporando diferentes saberes que contribuirão para o desenvolvimento pleno dos alunos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN/EB) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), entende-se a Base Nacional Comum Curricular como:

Os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 31).

Para Alves (2014) a terminologia “Base Nacional Comum Curricular”, foi cunhada na LDB de 1996, mais especificamente no Artigo 26, sendo indicada como necessária para o Ensino Básico, embora a expressão tenha sido mantida ao falar da formação de professores (Artigo 64): “[...] em nenhum dos dois casos as expressões são explicadas, o que dá origem a discussões intensas a partir daí” (p. 1472). Segundo ainda Alves (2014), apesar de o termo aparecer no texto da Lei 9.394/1096, não há explicações precisas sobre o seu significado.

Para o grupo³⁵ denominado “Movimento pela Base”, que vem atuando na educação desde 2013, a Base Nacional Comum Curricular é entendida como o conjunto de

³⁵ O Movimento pela Base Nacional Comum se define como um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua em parceria com o Consed e Undime no movimento de formulação da BNCC. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/a-base/>> Acesso em: 12 fev. 2013.

conhecimentos e habilidades essenciais para que todos os estudantes brasileiros tenham o direito de aprender, ano a ano, durante sua trajetória na Educação Básica.

Couto (2014) amplia a definição ao trazer que a Base é como a estrutura constituinte dos currículos de todos os sistemas e estabelecimentos de ensino da Federação. A autora, que analisa o processo de elaboração do Documento Nacional “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização³⁶”, traz uma definição concisa e de viés conservador.

Os conhecimentos selecionados, dentre tantos outros, como necessários em cada etapa e nível de escolarização, quando instituído pela unidade escolar, na concepção de Cossio (2014) se configura como Base Nacional Comum. Para a autora, o currículo ultrapassa a relação de conteúdos e envolve o conjunto de ações formativas empreendidas pelas instituições educativas. Ao se formalizar o currículo na sala de aula, as intencionalidades e as ideologias presentes em sua formulação são efetivadas tornando-se base comum. Nessa direção, Apple (1999) assim orienta:

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. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. [...] a decisão de definir o conhecimento de determinados grupos como o mais legítimo, como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade (APPLE, 1999, p. 51).

Conforme destaca Apple (1999), o conjunto de conhecimentos selecionados para serem trabalhados em uma sala de aula de uma nação nunca estará desprovido de interesses, pois faz parte da seleção de alguém, de algum grupo. Cossio (2014) relaciona as concepções trazidas por Apple (1999) com o processo de formulação da BNCC, em específico levanta reflexões acerca da necessidade de um currículo nacional.

³⁶ Documento produzido pela Coordenação Geral de Ensino Fundamental (COEF)/MEC a partir da análise das propostas curriculares sobre o Ciclo de Alfabetização da maioria dos estados brasileiros, assim como das de mais de 300 municípios e pelo conteúdo dos adernos de Formação dos professores alfabetizadores do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Faz parte de uma política de governo que consubstanciada na MP No 586/2012 que foi anunciada pela Presidente da República Dilma Roussef no mesmo dia do lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em novembro de 2012. O presente documento está organizado em duas partes que contemplam os Fundamentos Gerais do Ciclo de Alfabetização, bem como os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Área de Conhecimento e Componente Curricular de Língua Portuguesa que se consubstanciam na aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 dez. 2017.

Por que um currículo nacional? Quais conhecimentos seriam necessários para minimizar as desigualdades e em que condições objetivas, do ponto de vista estrutural e pedagógico, isso ocorreria? Qual projeto educacional está em pauta, para qual projeto societário? Quais fatores, contextos e grupos de interesses estão influenciando a formulação dessa política? Quais as relações entre o currículo e as avaliações em larga escala? Quais as implicações de um currículo único para a formação e para o trabalho docente? (CÓSSIO, 2014, p.1572)

Ao se reportar ao texto da BNCC, a autora destaca a necessidade de se questionar a real necessidade de um currículo nacional comum para a Educação Básica brasileira. Nesse rol de reflexões, levanta pontos como que tipo de sociedade se quer formar com a formulação desse tipo de política que se encaminha para definir um tipo de educação sustentada pela lógica “[...] cognitivista, individual; universaliza os conhecimentos necessários para ‘todos’ com base no ‘direito à aprendizagem’; incide sobre a atuação docente, estabelecendo os conteúdos que devem ser priorizados e que serão avaliados” (CÓSSIO, 2014, p.1587). Considerando a BNCC um Documento que terá forte incidência sobre o monitoramento das instituições de ensino, por meio de aplicação de avaliações nacionais e ranqueamento, como também na formação de professores com privilégio da dimensão prática sobre a teórica, ressalta a autora: “[...] a atual proposta de base nacional comum, identificada como um currículo único – mesmo que este não seja o nome oficial” (CÓSSIO, 2014, p.1587).

Nessa direção, destaca-se um trecho da apresentação da Terceira Versão do Documento da BNCC divulgada pelo MEC em abril de 2017.

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

O texto vem de encontro às afirmações de Cossio (2014) no sentido de que a BNCC tem como objetivo alinhar as políticas e ações que já permeiam o dia a dia das escolas tanto em âmbito federal, estadual ou municipal.

Cabe destaque também à introdução da Terceira Versão da BNCC, que configura a Base como: “[...] a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 5).

Neste trecho da Terceira Versão da BNCC, destaca-se a Base como uma proposta. Entende-se como proposta, algo que se “propõe”, ato ou efeito de propor; proposição, propositura³⁷. Embora, ao definir o que é a base, o mesmo Documento traz:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade (BRASIL, 2017, p. 7).

É notável que, por um lado, a BNCC é colocada como um documento que vem normatizar e definir o conjunto de conhecimentos e aprendizagens consideradas como essenciais a que todos os alunos da Educação básica devem ter acesso. Por outro lado, o Documento é colocado como proposta, como descrito anteriormente. Depreende-se, dessa forma, que na terceira versão da BNCC, também colocada como última versão, ora a base é considerada proposta, ora é considerada norma.

Peroni e Caetano (2015) entendem que a definição da Base está relacionada diretamente à influência da iniciativa privada. À luz do entendimento das autoras, Freitas (2014) declara que o setor privado garante o controle ideológico da escola e o acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador, ao disputar a agenda da educação, “responsabilizando a escola por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 1089).

Para a ANPED³⁸, a BNCC apresentada à consulta pública em setembro deste ano, é avaliada como um documento “problemático e impróprio para as finalidades a que se destina”, conforme externado por meio do Ofício n. 01/2015/GR³⁹ Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015, e direcionado à Conselheira Professora Doutora Marcia Angela Aguiar, Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular. Enfatiza a Presidente da Anped, Andrea Gouveia que: “a Base não garante o direito à educação e à diversidade. Só é possível pensar currículo se estiver atrelado à flexibilização, e não à unificação”.

³⁷ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/proposta/>>. Acesso em: 07 set. 2017.

³⁸ Disponível em: <<http://anped.org.br/news/base-nacional-comum-curricular-bncc-foi-tema-de-debate-entre-associacoes-cientificas>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

³⁹ Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular produzida por uma equipe interinstitucional de pesquisadores vinculados a Anped/Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação, por meio do GT 12: Currículo, e a ABdC/Associação Brasileira de Currículo.

É possível depreender que, a definição curricular é um território de disputas relacionadas a políticas públicas, tendo em vista que diferentes sujeitos com interesses diversos estão permeados “[...] por um conjunto de sistemas de significação numa sociedade contemporânea em que a cultura é um território híbrido de significação” (SOUZA, 2015, p. 324). Isso leva à compreensão de que a definição do que é currículo, conhecimento e formação está sendo determinada por um jogo de negociação entre os sujeitos que estão na articulação de um dado projeto hegemônico (SOUZA, 2015).

Assim, compreende-se a Base Nacional Comum Curricular no Brasil como sendo uma ação da política de currículo que objetiva a definição de conteúdos básicos no contexto de um projeto de currículo nacional, possibilitando a centralização das decisões sobre o que caracteriza os currículos da Educação Básica em todo o país (SOUZA, 2015).

Para Menezes e Santos (2014), os conceitos de currículo e base comuns constituem o que hoje pode ser entendido como uma sinonímia ocorrida nos tempos da LDB/1961, tendo em vista enunciaram princípios passíveis de serem considerados bastante atuais entre os que posteriormente foram adotados. Para os autores, a base nacional comum refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento articulados aos aspectos da vida cidadã que devem constar dos currículos escolares.

Ao entender uma proximidade entre os conceitos de currículo e de base comum trazidas pela LDB/1961 com o que os atuais textos normativos do currículo vêm expressando, assim destaca Marchelli:

A perspectiva ideológica da ideia de núcleo comum é a de que abaixo dele se tem por incompleta a formação básica de qualquer cidadão, que precisa entender todo o conhecimento humano em suas linhas gerais. A par desse entendimento, o indivíduo deverá adquirir por meio da educação especializada habilidades específicas para desempenhar uma função dentro das relações de produção estabelecidas pelo sistema capitalista, colocando sua força de trabalho a serviço das classes dominantes, mas mantendo-se dono de seu próprio destino ao esforçar-se para um dia poder se apropriar de determinados meios de produção (MARCHELLI, 2014, p. 1504).

Para Marchelli (2014), os sentidos de uma base comum para os currículos pressupõe uma incompletude da Educação Básica, necessitando complementá-la por meio de habilidades especificadas que podem ser promovidas por uma educação especializada. Nessa direção, o autor destaca que, uma educação que propõe currículo mínimo está a serviço do sistema capitalista, visto que tem como propósito formar o cidadão para atender a demanda do mercado de trabalho.

Micarello (2016) ao analisar os textos legais normatizadores do currículo produzidos ao longo dos últimos 22 anos, com a participação da sociedade civil organizada, destaca que: “[...] a natureza dessa base comum para os currículos não está claramente definida. Todos eles se referem, entretanto, ao necessário respeito às especificidades locais, que não podem ficar obscurecidas pela existência de uma base comum (p. 63)”.

A autora ainda ressalta que, os documentos curriculares produzidos nos últimos 22 anos não definem claramente a natureza dessa base comum, embora todos apontam para a importância do respeito à valorização de uma cultura local e o necessário acolhimento à diversidade que caracteriza o país.

Frente ao exposto, compreende-se que a escolha dos conhecimentos definidos para compor um currículo, é sempre o resultado de um critério de seleção, conforme ressalta Silva (2016, p. 15): “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir-se, precisamente, o currículo”.

Ao analisar a etimologia da palavra “currículo”, é possível verificar que o termo vem do latim e significa “curriculum”, “pista de corrida”, pode-se depreender então, que o conhecimento que constitui o currículo está diretamente envolvido com aquilo “[...] que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2016, p. 15).

Assim, nesse processo de formular uma base comum para a Educação Básica brasileira perpassa pela definição de quem é o indivíduo que se quer formar, pois ao definir o universo de conhecimentos comuns a que todos os alunos devem ter o direito de se apropriar, estará sendo definido o tipo de homem que fará parte da sociedade.

2.3 A BNCC como proposição de política de currículo: percurso de formulação

Esse processo de definir o que deve ser ensinado aos alunos perpassa por mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira por meio da aprovação de leis educacionais, políticas, programas e ações, sobretudo a partir da década de 1990, as quais estão inseridas em um percurso mais amplo de articulação a organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI, Amplo de articulação Unesco, entre outras), acordos e compromissos assumidos pelo Brasil (Mercosul, Unasul, Cúpula das Américas), tais acordos têm exercido influências significativas na formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras.

Assim, em um contexto histórico político e educacional de reformas a partir de diretrizes internacionais no âmbito político e econômico (TOMMASI, 2000), é que se desencadeia o processo de formulação da BNCC brasileira. Apresenta-se a seguir ações pontuais de movimentos em prol da elaboração do Documento.

Quadro 3 - Trajetória de ações no processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2013 a 2017)

Período	Ação
Abril de 2013	Criação do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular
Junho de 2014	Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE)
19 a 23 de novembro de 2014	Segunda Conferência Nacional ⁴⁰ pela Educação (CONAE)
17 a 19 de junho de 2015	I Seminário Interinstitucional ⁴¹ para elaboração da BNC
Junho de 2015	Formação do Grupo de Redação do documento
30 de julho de 2015	Lançado no Portal do MEC versão preliminar da BNCC para consulta pública.
16 de setembro 2015 a 13 de março 2016	Recebimento das contribuições via portal do MEC
03 de maio 2016	Apresentação da 2ª versão do documento da BNCC
16 de junho 2016	Fim do prazo para aprovação da BNCC (se esgota data limite estipulada pelo PNE sem que o documento seja finalizado)
23 de junho a 10 de agosto 2016	Realização de Seminários Estaduais sobre a BNCC
15 de setembro de 2016	Adiamento da base do Ensino Médio
26 de janeiro 2017	MEC apresenta trabalhos de revisão da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Fevereiro de 2017	Lançamento da 3ª versão da BNCC
06 de abril de 2017	Apresentação da 3ª versão da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e entrega do documento para o CNE.
Audiências Públicas Regionais	Região Norte: 07/07/2017 – Manaus/AM
	Região Nordeste: 28/07/2017 – Recife/PE
	Região Sul: 11/08/2017- Florianópolis/SC
	Região Sudeste: 25/08/2017- São Paulo/SP
	Região Centro Oeste: 11/09/2017- Brasília DF
Novembro de 2017	Previsão para aprovação da versão final da BNCC.
2º semestre 2017	Previsão de entrega da BNCC do Ensino Médio
12 de dezembro de 2017	Votação e aprovação da BNCC pelo CNE
20 de dezembro de 2017	BNCC homologada pelo Ministro do Estado e Educação José Mendonça Bezerra Filho

Fonte: Quadro elaborado para este trabalho a partir das informações contidas no portal: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/37551>>. Acesso em: 21 out. 2017.

⁴⁰ 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. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso: em 10 mar. 2016.

⁴¹ Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

Esse percurso de ações desencadeadas ao longo de cinco anos explicitam movimentos ocorridos em prol de (re) formular a BNCC. Para Mello (2015) a ideia de uma BNCC, como também as tentativas de definir um currículo de caráter nacional não é nova e remete a outras épocas⁴² da história educacional do país. A principal novidade em curso no país, explica o autor, é a inserção da Lei 13.005/2014 (que estabelece o Plano Nacional de Educação) e vincula a BNCC a uma “proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” para cada etapa da Educação Básica.

Nestes termos, em junho de 2015 o MEC constituiu um comitê de assessores e especialistas (dos estados, do Distrito Federal e dos municípios) com a atribuição de elaborar a versão preliminar do documento. Compuseram esse Comitê professores (as) universitários (as) de diferentes áreas de conhecimento da Educação Básica, docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação, esses dois últimos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

A divulgação da primeira versão da BNCC se dá num contexto político em que se acirram as disputas que acabam repercutindo no processo de impeachment⁴³ da presidente Dilma Rousseff (2015-2016). Incorporado a esse cenário político, econômico e social, dá-se prosseguimento às políticas curriculares em que se discute a tessitura de uma Base Nacional Comum (BNCC) para a Educação Básica brasileira.

Nessa trajetória de (re) formulação da BNCC, quatro diferentes ministros passam pela pasta da educação. Embora ocorra a mudança de ministros, dá-se prosseguimento aos trabalhos e a BNCC vai sendo desenhada. Em outubro de 2015 o MEC abre um portal⁴⁴ de comunicação com a sociedade apresentando ao público a versão preliminar do Documento e estabelecendo canais de comunicação e de participação com a sociedade.

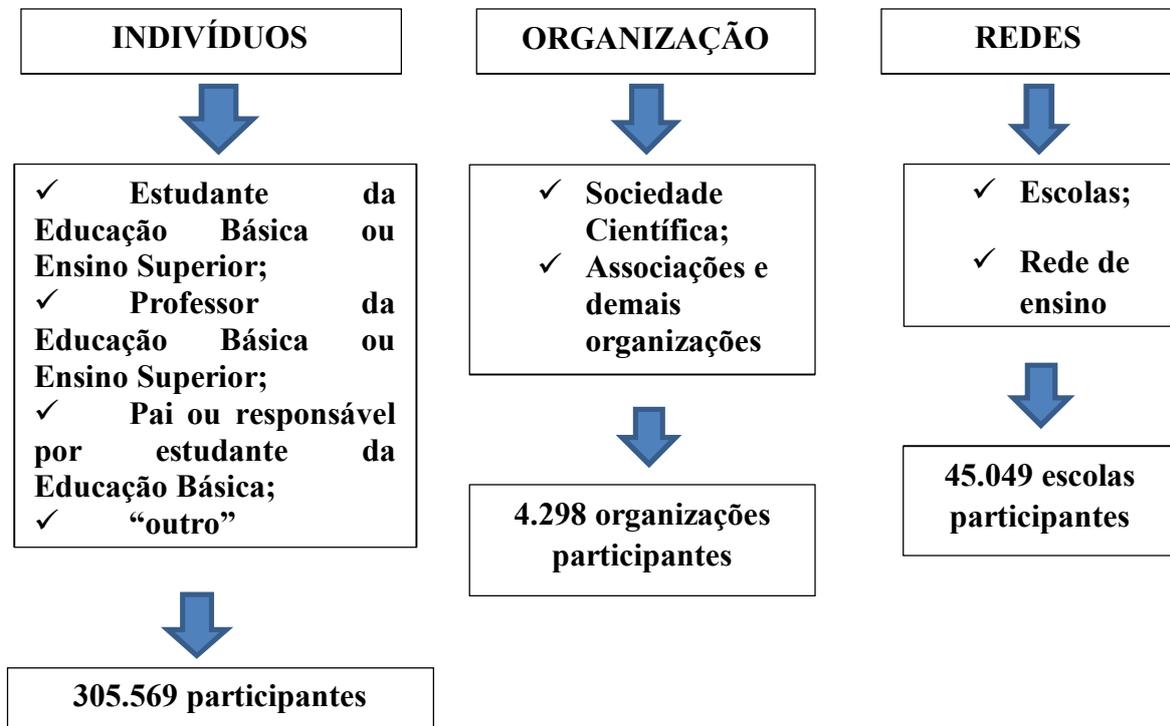
Para acessar o portal, os participantes precisaram se cadastrar de acordo com as normas estabelecidas. Três categorias foram definidas para direcionar a participação dos interessados: indivíduos, organização e redes, conforme demonstrado na figura 1 abaixo:

⁴² Uma primeira iniciativa, no Brasil, na direção de estabelecer bases gerais para o ensino ocorreu, em 1949, com a proposição do documento denominado Leitura e Linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas, cuja finalidade era “organizar as bases gerais para os programas das disciplinas dos cursos primários, como sugestões às administrações estaduais” (BRASIL, 1949, p. 8) (GONTIJO, 2015).

⁴³ O processo de impeachment de Dilma Rousseff teve início em 02 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. Com uma duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff>>. Acesso em: 12. jun. 2017.

⁴⁴ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

Figura 1 – Categorias de participação na versão preliminar da BNCC disponibilizada no portal do MEC (2015)



Fonte: Figura elaborada pela autora a partir das informações coletas no portal do MEC⁴⁵.

Segundo o portal do MEC, foram recebidas mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. Os professores puderam participar em duas categorias, como sujeitos na categoria “Indivíduos” e também enquanto profissionais integrantes de uma escola/rede de ensino na categoria “Redes”.

Nesta última categoria é possível constatar o baixo índice de participação, tendo em vista o portal registrar apenas 45.049 escolas, sendo que, conforme censo⁴⁶ de 2016, o País conta com 186,1 mil escolas de Educação Básica. Os números demonstram que somente um

⁴⁵ Disponível em: http://www.nte.ap.gov.br/basecomum/processo_de_construcao.html. Acesso em: 16 mar. 2017.

⁴⁶ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 11 jul.2017.

quarto das escolas acessou o portal e registrou participação. Quanto às contribuições por área de conhecimento, nota-se o resultado processado, conforme informa o portal da Base⁴⁷:

Quadro 4 - Resultado geral da quantidade de contribuições por Área de Conhecimento no processo de consulta pública ao documento preliminar da BNCC (outubro/2015 a março/ 2016)

Áreas de Conhecimento	Quantidade de participações	%
Contribuições para a área de Linguagem	5.534.288	45,26
Contribuições para a área de Matemática	1.709.065	13,97
Contribuição para a área de Ciências da Natureza	1.657.482	13,55
Contribuição para a área de Ciências Humanas	2.599.153	21,25
Contribuições para a Educação Infantil	376.391	3,07
Outras contribuições ⁴⁸	350.131	2,86
TOTAL	12.226.510	100

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos no portal da base nacional comum.

A partir dos dados contidos no Quadro 4 acima, é possível depreender o número expressivo de contribuições na área da Linguagem, um total de mais de 46% das contribuições postadas. Esse fato pode significar o avanço apontado pelos PCNs em relação à linguagem, onde Geraldi (2015) destaca o enfoque que os Parâmetros promoveram em relação às práticas linguísticas como caminho mais efetivo para aprender a mobilizar recursos expressivos na produção de compreensões de textos, na elaboração de textos e na própria reflexão sobre esses fazeres.

Assim, entende-se que as discussões em torno dos PCNs nos anos de 1990, amadureceram os debates sobre a prática da Linguagem, o que pode ter provocado análises e participações mais expressivas para essa área do conhecimento no portal disponibilizado para consulta. Por outro lado, chama a atenção também, o número insignificante de contribuições para a etapa da Educação Infantil, apenas 3,07% do total das participações. Considerando que a Educação Infantil compreende a 1ª etapa da Educação Básica e vem ampliando o atendimento em virtude da força da Lei 12.796⁴⁹ fica evidente a pouca representatividade nessa dimensão da participação.

⁴⁷ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/numeros-contribuicao>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

⁴⁸ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/numeros-contribuicao>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

⁴⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 18 mar. 2017.

Ao se referir à Educação Infantil na Base, Barbosa e Campos (2015) denunciam a falta de clareza na proposta apresentada em relação ao projeto de sociedade que se quer construir. A definição de uma BNCC para a Educação Infantil, num momento em que a ampliação da obrigatoriedade a partir dos quatro anos tem se efetivado via parcialização dos atendimentos, recrudescimento de vagas e atendimento em espaços de ensino fundamental. Ainda para Barbosa e Campos (2015), esses fatores evidenciam o limite da presente proposta para a educação nacional. Ao confrontar o Documento da Educação Infantil com esse cenário, “[...] percebemos os riscos que a área corre [...]” (p. 361).

A partir das explicações das autoras, é possível concluir que a pouca contribuição dessa etapa de ensino no portal do MEC, pode ser atribuída ao fato de os professores e demais categorias que participaram das intervenções não compreenderem o teor da proposta, o que pode justificar o percentual de menos de 4% do total das contribuições postadas nesta etapa da Educação Básica.

Segundo o MEC, os dados obtidos na consulta pública foram sistematizados e integrados à versão preliminar do documento da BNCC (apresentada no portal), assim surge a 2ª versão do documento.

A 2ª versão é apresentada à sociedade, por meio de seminários promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) nas diferentes unidades da federação. Os seminários ocorreram no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016 tendo o Consed e Undime como organizadores da ação.

Quadro 5 – Números apresentados pelo Consed e Undime sobre os seminários realizados entre os meses de junho a agosto/2016

Número de palestras	50+
Tempo de duração	8 (oito) semanas
Plenárias de consolidação	27 plenárias
Seminários estaduais	27 seminários
Participantes	9.275 participantes

Fonte: Quadro elaborado para esse trabalho a partir de dados obtidos no portal MEC⁵⁰.

Os seminários estaduais organizados pelo Consed e Undime foram realizados num curto período de oito semanas abrangendo os 26 estados da Federação e o Distrito Federal. Cabe destacar a atribuição desses dois órgãos, denominados “parceiros” do MEC para

⁵⁰ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/numeros-seminarios>>. Acesso em: 18. mar. 2017.

coordenar as ações nas diferentes regiões do país, como também para (re) estruturar o documento da base.

Macedo (2014), ao se referir às atribuições concedidas a Consed e Undime, levanta questionamentos acerca de quem são os atores sociais constituídos nas lutas articulatórias para significar qualidade da educação e base comum nacional.

Ainda pra Macedo (2014), os portais dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate sobre a BNCC, até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. “Instituições financeiras e empresas – Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além da Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação [...]” (p.1540). Estas instituições constituídas por grandes corporações financeiras têm se articulado com instituições educacionais globais, visando promover mudanças na educação baseadas nas reformas ocorridas nos Estados Unidos, Austrália, Chile e Reino Unido, estes países construíram e implementaram, recentemente, padrões curriculares nacionais (PERONI; CAETANO, 2015).

Nessa mesma direção, o Brasil vem seguindo os moldes internacionais de pensar o currículo. Sujeitos individuais e coletivos, organizados em instituições públicas e privadas, vêm se articulando por meio de seminários, debates e relatos de experiências internacionais para sistematizar o documento.

Esses grupos que muitas vezes se misturam ao papel do Estado defendem a livre iniciativa do capital e propõe que o Estado divida, ou transfira a responsabilidade para o setor privado. Essa descentralização para o mercado (KRAWCZYK, 2005) outorga novas funções aos governos central, estadual e/ou municipal alcançando também o âmbito escolar.

Na definição da BNCC, não é diferente, tal fenômeno político que resulta de uma nova pedagogia da hegemonia, (NEVES, 2005) tem inspirado o projeto de atualização da agenda da social democracia no mundo.

Ao descrever o processo de interferência do setor privado na definição das públicas educativas, assim detalha Cury (1992, p. 42): “um grupo restrito de empresários do ensino, exatamente pela posse de um novo conteúdo econômico (posse do *know-how*⁵¹) torna-se ‘irradiador de prestígio’, na expressão de Gramsci (1978) e, por isso, postula um novo conteúdo político (direção cultural) [...]” acusando o Estado como incapaz de definir novos rumos para a educação brasileira.

⁵¹ *Know-how* é um termo em inglês que significa literalmente "saber como". Pode ser definido como o conjunto de conhecimentos práticos (fórmulas secretas, informações, tecnologias, técnicas, procedimentos, etc.) adquiridos por uma empresa ou um profissional, que traz para si vantagens competitivas. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/know-how/>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

Esse grupo de empresários não interfere nos interesses econômicos, nem se opõe ao Estado, pelo contrário, atua por meio e com o Estado, modificando a cultura organizacional, com o desígnio que o Estado aprenda com as qualidades do setor privado a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia – ou seja, os valores do mercado (PERONI; CAETANO 2015).

Entre os grupos que representam esses interesses, no processo de (re) formulação da BNCC destaca-se o Movimento pela Base, composto por sujeitos individuais ou coletivos que atuam na área de educação e fora dela. No apoio institucional ao Movimento pela Base, estão as instituições Cenpec, Comunidade Educativa- Cedac, Instituto *Inspirare*, Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna. Essas instituições também fazem parte do Movimento Todos pela Educação (PERONI; CAETANO, 2015)

Ao referir-se aos integrantes do movimento, Peroni e Caetano (2015) ressaltam que os envolvidos no processo de criação da base, são praticamente os mesmos, ou seja, os sujeitos que representam a Consed, Undime (a quem o MEC atribui a função de coordenar os trabalhos de construção da base), são na sua maioria, os mesmos integrantes da Fundação Lemann⁵². É mister destacar o entendimento das autoras no que concerne ao envolvimento dos agentes na criação da base:

O Movimento Todos pela Educação também aparece como parceiro em diversos eventos com a Fundação Lemann, Consed e Undime, que se tornam, em diferentes momentos, porta de entrada para que essas instituições atuem com seu projeto hegemônico de sociedade e de educação (PERONI; CAETANO; 2015, p. 345).

Ao atribuir a esses dois órgãos a função da criação da BNCC, é possível compreender quais as vozes que foram ouvidas e quais interesses foram atendidos no processo de elaboração do documento da BNCC. Nesses termos, Freitas (1992) contribui com o debate quando afirma que não é possível estarem ‘todos juntos pela educação’, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas, tendo em vista que a educação de qualidade tem que ser mais que isso.

Importante ressaltar que, apesar de anunciada como o documento orientador do currículo da Educação Básica, a apresentação e entrega da 3ª versão da BNCC ao MEC, em abril de 2017, fica restrita apenas a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A BNCC do

⁵² Peroni e Caetano (2015); Freitas (1992).

Ensino Médio⁵³ está prevista para ser concluída e entregue ao MEC no segundo semestre de 2017.

Colocada pelo MEC como “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8), a terceira versão da BNCC⁵⁴ é entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 06 de abril de 2017 em uma cerimônia realizada em Brasília. Conforme declarações da secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro⁵⁵: “o fato de a nova versão da BNCC ter sido feita a partir de diálogos com profissionais que fazem parte do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), aumenta a expectativa de que o projeto seja aprovado com facilidade”. Após o parecer do Conselho Nacional de Educação a base volta para ser homologada no MEC com previsão de aprovação para o mês de novembro de 2017.

2.4 Os embates no movimento de formulação da BNCC: o que dizem as entidades e os demais envolvidos com o processo educacional

Nesse movimento de formulação da BNCC, várias entidades ligadas à educação apresentam seu posicionamento em relação ao novo documento norteador do currículo da Educação Básica em nível nacional. Nesses termos, a Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação – FINEDUCA⁵⁶ externaliza seu descontentamento na condução dos trabalhos sobre a formulação da BNCC. Para a associação, a definição de um currículo uniforme é uma ideologia discriminatória que atende ao desejo de um pensamento único – obediente e silencioso – que fortalece ainda mais as políticas neoliberais e globalizadas. Assim se posiciona a entidade:

⁵³ Representantes do MEC anunciam adiamento da base do Ensino Médio devido às reformas que ainda não foram consolidadas nessa etapa de ensino.

⁵⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/44571-terceira-versao-da-bncc-inova-na-estrutura>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

⁵⁵ Disponível em <<http://www.valor.com.br/brasil/4929556/mec-implementacao-da-base-nacional-curricular-deve-comecar-em-2019>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

⁵⁶ A FINEDUCA é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos ou econômicos, que tem como objetivo contribuir para que os poderes públicos garantam a realização do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para todos, mediante um financiamento adequado, com a garantia de fiscalização e controle social. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/carta-de-sao-paulo-iv-encontro-fineduca>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

[...] a proposta de um currículo único, por meio da Base Nacional Comum Curricular e da manutenção de exames nacionais, que estimulam o ranqueamento e a adoção de políticas de gratificação aos professores por meio de bônus, a cada dia vem se tornando mais evidente. Este tratamento estanque, dado aos exames centrados em resultados, tem fomentado a lógica de uma padronização do currículo e da formação dos professores, além de alimentar diferentes formas de privatização do ensino, especialmente nesse caso, por meio da venda de ‘sistemas privados de ensino’ (material didático, assessorias, formação e elaboração de currículos), dentre outras ações que vêm sendo realizadas em municípios e estados (CARTA DE SÃO PAULO – IV ENCONTRO FINEDUCA, 2016, p.1).

O debate público sobre essa importante ação da política curricular da Educação Básica brasileira começa a ganhar maior densidade. Ponderações em torno da padronização curricular, do ranqueamento e de adoção de políticas meritocráticas, tanto às escolas como aos profissionais tem fomentado posicionamentos em desacordo à implementação de uma base comum nacional, sendo que da forma como vem sendo construída não garante uma escola laica, democrática e de qualidade socialmente referenciada⁵⁷.

Nessa direção, é importante destacar, que quando se fala em escola, é preciso ter em mente que se trata de uma organização complexa, que tem no currículo um de seus eixos estruturantes; seu papel de agência educacional das novas gerações está atrelado ao ato de ensinar (BURGOS, 2015). Essa concepção de escola assumiu uma posição central no projeto de democracia desenhado pela Constituição de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996).

Não menos eloquente é a manifestação pública da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, por meio do Grupo de Trabalho 12: Currículo, e com o apoio da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). As entidades manifestam-se contrariamente ao documento da BNCC apresentado pela SEB/MEC à consulta pública. Essa manifestação tomou corpo por meio de uma carta à Conselheira Professora Doutora Marcia Ângela Aguiar – Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular – aprovada durante a 37ª reunião da ANPED, realizada em outubro de 2015, no campus da UFSC, em Florianópolis/SC e assinada por referências⁵⁸ nacionais no campo das políticas curriculares.

⁵⁷ Conferir Aranda; Lima (2014)

⁵⁸ Compuseram essa comissão encarregada de elaborar a exposição de motivos encaminhados para análise do CNE, os seguintes membros: Alice Casimiro Lopes (UERJ), Alvaro Hypólito (UFPel), Ana de Oliveira (Colégio Pedro II), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Elizabeth Macedo (UERJ), Fabio de Barros Pereira (SEEDUC/RJ e UERJ), Inês Barbosa Oliveira (UERJ), Janete Magalhaes Carvalho (UFES), Maria Luiza Sussekind (UNIRIO),

A carta elenca nove motivos que colocam em evidência que os conceitos de direitos do estudante à aprendizagem, avaliação, direitos do estudante à aprendizagem e de trabalho do professor em que se fundamenta a BNCC não garantem a valorização e o direito à diversidade reconhecida nas especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de nove anos, do Ensino Médio e de outras modalidades da educação.

Os pesquisadores vinculados a ANPED e a ABdC ressaltam que se tem constatado nos últimos anos, de modo progressivo o silenciamento do MEC sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade. Para estes, o MEC está “[...] cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores [...]” (BRASIL, ANPED, 2015, p.1). Essas duas entidades acusam o MEC a se alinhar a uma tendência neoliberal através de hierarquizantes avaliações padronizadas externas, bem como também de contribuir para a fragilização da autonomia, da diversidade e da localidade em prol da centralização.

Burgos (2015, p. 18) membro do CEDES/CIS-PUC-Rio, declara que “[...] vale para currículo o que se diz sobre a guerra: é tão importante que não pode ficar a cargo apenas de gerais”. Afinal, a participação dos envolvidos no processo educacional (professores, alunos, comunidade, gestores) deve ser considerada na construção curricular, ao invés de o poder ficar centralizado nas mãos de “planejadores de currículo” (BURGOS, 2015, p. 24).

O projeto de nação democrática expressa na Constituição Brasileira e refletida na LDB/1996, não está reconhecido na proposta da BNCC (BRASIL, ANPED, 2015), ao passo que nesta ação da política curricular está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações. Essa premissa vem na contramão de uma escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos.

Diferentemente da ANPED e da ABdC, que compreendem que a BNCC deverá tornar a educação refém da avaliação, O porta-voz⁵⁹ do 3º setor defende que currículos devem ser pensados em articulação com propostas de avaliação, inclusive internacionais, como as do TIMSS⁶⁰ e do Pisa⁶¹.

Rita de Cassia Frangella (UERJ), Rosanne Evangelista Dias (UERJ). Disponível em: <<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

⁵⁹ Conforme Artigo publicado no jornal “*O Estado de São Paulo*” (edição de 16/11/15). Disponível em: <http://www.cis.puc-rio.br/cis/cedes/bn/setembro_dezembro_2015/3-base-nacional-comum_marcelo-burgos.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

⁶⁰ Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) é uma avaliação internacional do desempenho dos alunos do 4.º e do 8.º ano de escolaridade em Matemática e Ciências, desenvolvida

O posicionamento da diretoria colegiada do Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SINPRO –DF – se posiciona no sentido de protestar contra ações deliberadas em desfavor da educação pública, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada – uma concepção que a categoria defende – e denuncia que não é competência da Câmara dos Deputados e de sua Comissão de Educação debater, elaborar e determinar as bases nacionais comuns do currículo escolar do país⁶², ao se referir ao debate promovido pela Comissão de Educação da Câmara.

Concorda-se com o argumento apresentado pelo SINPRO – DF, visto que o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi aprovado pelo próprio Congresso Nacional em 2014, assegura que a competência para elaborar a proposta curricular de base comum é do Ministério da Educação (MEC) que, posteriormente deve enviá-la para o Conselho Nacional de Educação, ou seja, o PNE, aprovado pela própria Câmara dos Deputados, prevê que o mérito para discutir e definir a BNCC é do Conselho Nacional de Educação, e não da Câmara de Deputados.

Quanto ao relatório de pesquisa⁶³ intitulado *Consensos e Dissensos em Torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil (2015)*, de iniciativa da Fundação Lemann e desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária-CENPEC, explicita pontos de vista produzidos no campo educacional brasileiro a respeito da possibilidade de implementação de uma BNCC para a Educação Básica no país. Organizado a partir de entrevistas semiestruturadas com a representatividade de diferentes grupos que

pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), uma associação internacional independente, constituída por instituições de investigação educacional e por agências governamentais de investigação dedicadas à melhoria dos sistemas educativos. O TIMSS Advanced é uma versão do estudo que tem o objetivo de avaliar as tendências do desempenho dos alunos no final do ensino secundário em Matemática A e Física.

⁶¹ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), também chamado popularmente no Brasil de Enem Internacional, é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais.

⁶² Ao se referir ao evento promovido pela Câmara de Deputados convocado pelo deputado federal e 2º vice-presidente da Comissão de Educação, Damião Feliciano (PDT-PB) realizado no dia 31/05/2016, às 9h, no Plenário 10, do Anexo II da Câmara dos Deputados. Na ocasião a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados convoca um seminário para debater a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Sindicato dos Professores do Distrito Federal- SINPRODF se opõe à ação argumentando que não é da competência dessa jurisdição discutir currículo e sim do CNE. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/camara-dos-deputados-passa-por-cima-do-cne-e-convoca-seminario-sobre-bncc>>. Acesso em 22 mar. 2017.

⁶³ O desenvolvimento do projeto foi realizado pelo Cenpec e as entrevistas foram feitas pela empresa F. Belo for Brands, contratada pela Fundação Lemann. O conjunto de fontes é constituído por 103 entrevistas, realizadas durante os meses finais de 2013 e os meses iniciais de 2014 seguindo um roteiro semiestruturado. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/2015/09/15/pesquisa-revela-os-consensos-e-dissensos-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-no-pais>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

compõem o campo educacional, o Documento⁶⁴ expõe pontos de vista dos entrevistados e tece análises sobre o material coletado.

Os argumentos em torno do posicionamento dos agentes que se opõe à padronização curricular seguem na seguinte direção: mecanismo de homogeneização/ padronização que reproduz a exclusão social e escolar – impõe identidades; a existência de um currículo nacional (Diretrizes e PCNs) e ainda cabe destaque a um grupo que não concorda com a implantação da BNCC, porém, em caso de aprovação desta, defende núcleo mínimo acrescentado de conteúdos da diversidade (CENPEC, 2015).

As razões apontadas denunciam o processo hegemônico como protagonista da reprodução das desigualdades e advogam no sentido de que o país já possui currículo nacional. Leite (2000) ressalta que ao se posicionar a favor ou contra a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular e se expor aos argumentos que sustentam posições, participa-se de inúmeras outras disputas em torno da *signifixação* desses significantes, nos múltiplos contextos discursivos nos quais eles são acionados.

Quanto ao posicionamento dos entrevistados favoráveis à padronização curricular, o relatório (CENPEC, 2015) traz diferentes situações.

a) Favoráveis desde que seja um núcleo mínimo: definido com base nas realidades locais; evite a homogeneização; que tenha natureza universal e seja complementado por cada escola; acolha a diversidade como contraposição à cultura dominante.

b) A favor, desde que as diversidades culturais sejam respeitadas: os grupos dominados/ excluídos tem o direito de integrar-se à sociedade; os conteúdos devem ser pensados do local para o geral; a integração dos grupos excluídos é importante, mas é preciso preservar as diferenças; os conteúdos devem ser estabelecidos nacionalmente, com complementação local.

c) A favor de um currículo padronizado para todo o país: que tenha a garantia do mesmo ensino para todos, com definição federal de conteúdos universais (CENPEC, 2015).

A Base, portanto, se encontra no centro de um campo de conflitos e de disputas que já prenunciam o nível de dificuldade de construção de consensos a seu respeito, mesmo entre os favoráveis ao documento da BNCC, as justificativas perfazem diferentes caminhos. Pereira e Santos (2008) entendem que a educação deve ser pensada como um campo político contestado e de estudo múltiplo, onde as políticas educacionais, em especial, as curriculares

⁶⁴ A análise do relatório será restrita a apenas alguns aspectos. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/2015/09/15/pesquisa-revela-os-consensos-e-dissensos-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-no-pais>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

devem ser discutidas e elaboradas a partir de um processo constante de negociação assimétrica. Para as autoras, as propostas educacionais que assumem o ordenamento de políticas reverberam a ideologia do grupo que, em um determinado momento, acaba se sobrepondo “[...] através de um conjunto de forças econômicas, políticas e sociais. Então, as políticas educacionais que são destinadas às escolas resultam dessas relações assimétricas de poder” (PEREIRA; SANTOS, 2008, p. 78).

O distanciamento desse grupo, em relação ao centro do poder de influência de gestar a BNCC, reverbera o desenho do projeto de nação que está em jogo ao distanciar os diretamente envolvidos no ato pedagógico. Afinal, a escola, e muito especialmente a escola pública, como agência educacional das novas gerações, deve ser o espaço de consolidação da democracia, conforme regulamenta a Constituição de 1988. Ao tratar da autonomia docente, Pereira e Oliveira trazem o seguinte entendimento:

Entendemos que essa ênfase que reduz educação a ensino tende a favorecer concepções instrumentais de ensino reforçando o papel do professor como mero executor de estratégias que viabilizem a concretização daquilo que foi previamente selecionado para constituir o currículo. (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 31-32).

Enquanto Pereira e Oliveira denunciam que restringir educação a ensino são tendências que promovem o ensino instrumentalizado e reforçam o papel de professor como executor do processo, Giroux (1997), defende a escola como uma “esfera pública democrática” onde os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento a serviço do processo de emancipação e libertação. A comunidade escolar precisa ser encarregada da definição dos conteúdos necessários às aprendizagens desejadas, protagonizando a reinvenção da escola. Isso não pode ser promovido por governos, nem mesmo pelas universidades, a quem caberia um papel complementar.

Com a compreensão de que a comunidade escolar deveria ser a protagonista do processo de construção da BNCC, embora esse poder tenha sido atribuído a determinado segmento da sociedade, buscar-se-á, no tópico a seguir, apreender as concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança no movimento histórico de elaboração do Documento que tem como função orientar os currículos das escolas de norte a sul do país.

2.5 As articulações envolvidas no processo de (re) formulação da BNCC e a descrição dos elementos que estruturam o Documento

As articulações políticas envolvidas no processo de construção de uma base curricular comum para o currículo da Educação Básica brasileira são responsáveis não apenas por coordenar a sistematização do Documento, mas também para “[...] criar a sua própria necessidade” (MACEDO, 2017, p. 510). Para a autora, a naturalização da necessidade da implementação de um currículo nacional, em um nível mais profundo, ajuda a instaurar um sentido para o currículo, restringindo a multiplicidade envolta pelo termo na literatura nacional e internacional.

Macedo (2017) destaca que não há estudos conclusivos dos impactos dos currículos sobre a qualidade da educação oferecida, tampouco há registros na literatura de que um currículo único incida sobre a redução das desigualdades e a ampliação da justiça social.

O que fica evidente nessa “necessidade” de o Brasil construir e implementar uma BNCC, segundo Afonso (2003), é a existência de uma cultura educacional comum que se traduz num “[...] conjunto de recursos imateriais disponíveis, sob a influência de uma comunidade internacional (mundial) composta por modelos estandardizados e a seguir orientações idênticas” (AFONSO, 2003, p. 41).

Na contramão do pensamento de Macedo (2017) e, com o discurso de promover equidade e a melhoria da qualidade da educação, o MEC sinaliza para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica brasileira no ano 2015. A secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães Castro, destaca que: “a Base não define novos conteúdos e, sim, as habilidades a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 01).

Nesses termos, o movimento em torno da sistematização do Documento se inicia com a realização do I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base que institui, através da Portaria 592, a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da BNCC. A partir da definição de textos intitulados: “Princípios Orientadores da Definição de Objetivos de Aprendizagem das Áreas de Conhecimento⁶⁵”, “A educação Especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular” e “Documento preliminar à Base nacional Comum Curricular – princípios, formas de organização e conteúdo”, a comissão dedicou

⁶⁵Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/noticias/webconferencia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular/principios_orientadores_da_definicao_de_objetivos_de_aprendizagem_das_areas_de_conhecimento.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

atenção especial aos princípios, que, de certo modo, precisariam ser as referências do Documento em processo de formulação. Para Peres (2016, p. 86): “acredita-se que o papel destes textos deveriam se embasar teoricamente e nortear as linhas adotadas nas especificidades e, por isso, demonstrar clareza de proposta”.

Dessa forma, o texto “Princípios orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento”, teve seu nome modificado e está presente quase que na íntegra como primeiro documento da Primeira Versão Preliminar da BNCC, intitulado de “Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNC)”. Conforme declarações do Ministério de Educação, pela Secretaria de Educação Básica, esse texto foi produzido a fim de introduzir o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, atendendo ao Plano Nacional de Educação.

Definido na terceira versão do Documento como um de caráter normativo que traz o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, a última versão do documento⁶⁶ também indica os conhecimentos e competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Com o argumento de que a BNCC se fundamenta nas diretrizes garantidas por importantes marcos regulatórios da legislação brasileira, o texto vai sendo construído. Conforme versa o Documento, o primeiro conceito antecipado pela CF “[...] estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2017, p. 9). Em contrapartida, o segundo conceito se refere ao foco do currículo. “Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados” (BRASIL, 2017, p. 9).

Ao se reportar às DCNEF, o texto da BNCC prima pela importância de que ao se estabelecer uma base comum, esta deva ser complementada com uma parte diversificada (conforme rege a Lei 9.394/96 e Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010) respeitando as características exigidas pela “[...] realidade local, social e individual da escola e do seu alunado que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, e de sua revisão e substituição nos anos 2000.” (BRASIL, 2017, p. 9).

⁶⁶ A versão final da base direciona para a terceira versão do documento da BNCC apresentado pelo MEC.

A contradição se evidencia nesse trecho haja vista que, ao tratar da questão curricular, o texto da BNCC enaltece a valorização do respeito às diferenças apresentadas por cada comunidade, cada escola, cada aluno, entretanto esse valor não é respeitado no Documento. Isso pode ser certificado no alijamento da opção de escolha da Língua Estrangeira e no estabelecimento da Língua Inglesa como obrigatória, na retirada da Língua Materna, para populações indígenas e na exclusão do Ensino Religioso como componente curricular na terceira versão do Documento normativo.

Com um discurso voltado para a equidade, tendo como foco a promoção da igualdade e a unidade nacional, o Pacto Interfederativo, explicitado na introdução da BNCC, assim define:

A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito. Decorre disso a necessidade de definir, mediante pactuação interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 11).

Legitimada pelo pacto interfederativo⁶⁷, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE, “[...] a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos” (BRASIL, 2017, p. 14).

Atribuindo responsabilidade aos estados, aos municípios e às unidades escolares para a efetivação da equidade, a proposta define mediante pactuação federativa os direitos e objetivos de aprendizagem a que todos os estudantes têm o direito de ter acesso. Com abertura à pluralidade e à diversidade “independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos [...]” (BRASIL, 2017, p. 11) a BNCC reafirma seu compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos minoritários.

Segundo versa o Documento do MEC⁶⁸, a implementação de uma base curricular ao sistema educacional brasileiro vem atender a exigências colocadas pelas legislações: Constituição Federal de 1988⁶⁹; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,

⁶⁷ Segundo versa o documento da base, o processo de elaboração da BNCC “[...] contou com a participação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade” (BRASIL, 2017, p. 14).

⁶⁸ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

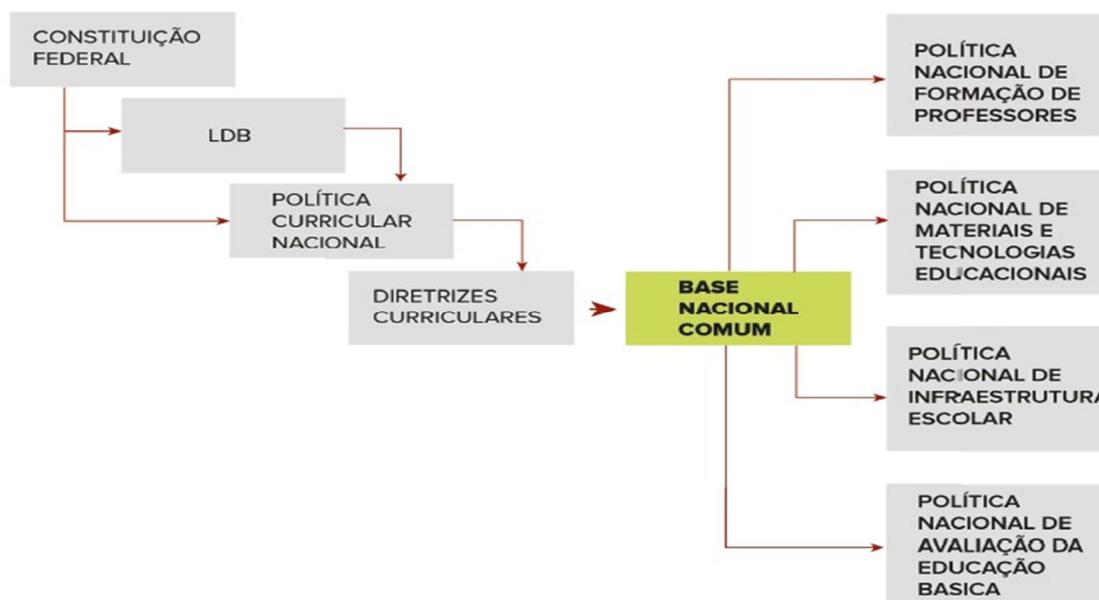
⁶⁹ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

1996), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010) e pela Lei 13005/2014 (BRASIL, 2014).

Fundamentada na Lei 9.394/1996⁷⁰, a BNCC enfatiza a necessidade de utilizar o conhecimento para resolver situações e tomar decisões pertinentes. “A esse conhecimento mobilizado e aplicado em situação se dá o nome de competência” (BRASIL, 2017, p. 15). Nesse sentido o documento norteador do currículo da Educação Básica compreende que os conteúdos curriculares estão a serviço de desenvolver essa competência no educando.

De acordo com o organograma abaixo, constata-se que a BNCC vem sendo delineada como uma Política Nacional de Educação Básica articulada a outras quatro políticas educacionais: Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Infraestrutura Escolar e Política Nacional de Educação Avaliação da Educação Básica.

Figura 2 - A Integração da Base Nacional Comum Curricular na Política Nacional de Educação Básica (2016)



Fonte: 2ª versão⁷¹ Documento BNCC (BRASIL, 2016, p. 26).

⁷⁰ Conforme dispõe os Artigos 32 e 35 da lei 9394/96. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

⁷¹ Ressalta-se que a fonte da figura é o texto da 2ª versão da BNCC, embora a 3ª versão pontue os mesmos itens, a figura é suprimida do texto. Sendo assim, a BNCC integra a Política Nacional da Educação Básica e vai contribuir para “[...] o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p.10).

Pode-se constatar, a partir do organograma apresentado, a preocupação em delinear outras políticas para dar suporte e sustentação à Base e assim criar condições de alcançar os objetivos traçados no Documento. Segundo o MEC, essa base comum para os currículos demanda de “[...] ações articuladas das políticas dela decorrentes, sem as quais ela não cumprirá seu papel de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação” (BRASIL, 2016, p. 26).

Ao referir-se aos programas complementares que seguem as políticas, Geraldi compara a base aos PCNs.

Como ocorrera com os PCNs, assim que aprovada a BNCC surgirão os programas ‘BNCC em ação’ para tentar chegar ao chão da escola, copiando o programa ‘PCN em ação’. Provavelmente os assessores e consultores, dos centros universitários e das Organizações Não Governamentais (ONG) e Organizações Sociais (OS), já estão com os projetos elaborados (GERALDI, 2015, p. 384).

Ao deduzir que as mesmas estratégias usadas para implementar os PCNs também serão empregadas à BNCC, Geraldi (2015) denuncia as políticas pensadas de cima para baixo por um processo autoritário e por instâncias privadas de viés neoliberal.

Pautada em princípios éticos, políticos e estéticos, como também nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento a que cada indivíduo deverá se apropriar, são definidos os objetivos gerais de formação dos sujeitos para cada etapa de escolarização da Educação Básica e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados aos componentes curriculares (BRASIL, MEC, BNCC, 2016, 2017).

Ao apontar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como uma prescrição para atingir os objetivos de aprendizagem em cada componente curricular, fica evidente a forte preocupação do Documento da Base em estabelecer o que a escola deverá priorizar como conhecimento. Gontijo (2015) denuncia que esse percurso estabelecido pela BNCC visa somente criar parâmetros para a avaliação em larga escala, distanciando o espaço escolar como local de produção de cultura. Ao versar sobre esse tema, assim declara a autora:

Se estiver correta, penso que esse documento poderá não contribuir para que a Educação Básica se torne, como sugere as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, ‘o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, sócio emocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças’ (Parecer CNE/CEB no 7, 2010, p. 17), podendo, desse modo, dificultar a construção de um projeto nacional pautado na liberdade e na pluralidade e a construção da escola como espaço de produção de cultura (GONTIJO, 2015, p. 182).

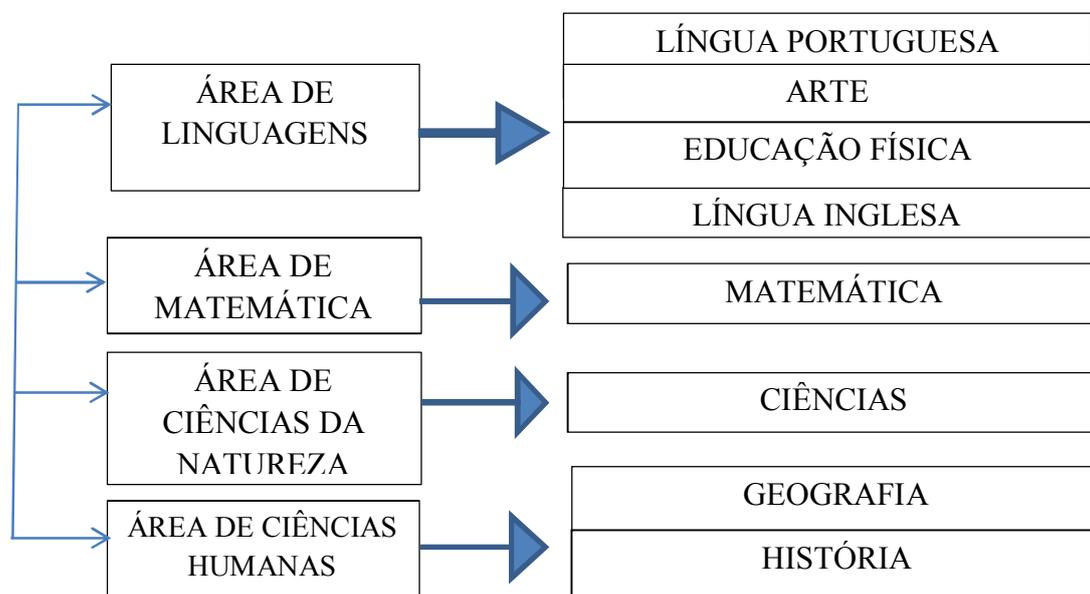
Para Gontijo (2015) os princípios que norteiam a BNCC não reverberam o que estabelece os documentos que fundamentam e embasam a sua criação, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013). As DCNs, que estão pautadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Constituição Federal de 1988, definem como bases conceituais, conforme dispõem os Incisos⁷² do Artigo 4º, igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica primam pela escola como local de produção do conhecimento, a BNCC vai à contramão, colocando o espaço escolar apenas como meio para reproduzir o que já está definido através dos objetivos de aprendizagem e conhecimento.

Quanto ao desenho das áreas do conhecimento e seus componentes curriculares na Etapa do Ensino Fundamental Documento da BNCC, estes são definidos de acordo com as modalidades de ensino e em conformidade com o estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução CNE/CEB 7/2010) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 2/2012).

Essa divisão ocorre da seguinte forma: Área de Linguagens: Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Língua Inglesa; Área de Matemática: Matemática; Área das Ciências da Natureza: Ciências; Área de Ciências Humanas: História e Geografia. A figura 4 abaixo ilustra as cinco áreas de conhecimento que compõe o ensino da Educação Básica e seus respectivos componentes curriculares.

⁷² Para conhecer os demais princípios que norteiam as Diretrizes da Educação Básica (2013), pesquisar em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 17 de mar. 2017.

Figura 3 – Áreas do conhecimento e componentes curriculares que integram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no documento da BNCC (2017)



Fonte: Figura elaborada pela autora para esse estudo a partir das informações contidas na 3ª versão da BNCC⁷³.

É possível constatar, conforme informações acima apresentadas, a definição da Língua Inglesa (que compõe a área de Linguagens) como um componente curricular obrigatório para todas as etapas do ensino fundamental, contrapondo o que traz o Artigo 15 das DCNEF/2010:

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I– Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física (BRASIL, 2010).

É possível depreender que, além de retirar a opção pela escolha de uma Língua Estrangeira Moderna, (que respeitava a diversidade apresentada pela comunidade em que a escola está inserida) o documento da terceira versão da BNCC torna obrigatório o ensino da Língua Inglesa tanto para os anos iniciais como finais do Ensino Fundamental. Além disso, a versão atual da base alija o item b do mesmo Artigo das DCNEF (2010), sendo que este garantia o ensino da Língua Materna para as populações indígenas. Ainda, em se tratando das alterações trazidas pela 3ª versão do documento da BNCC, é importante salientar a exclusão do componente curricular Ensino Religioso. Fundamentado no Artigo 33, § 1º da Lei

⁷³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2017.

9.394/96, a Base Nacional Comum Curricular atribui aos estados e municípios a competência para legislar a respeito dessa atribuição.

Esse movimento em que um grupo de especialistas toma a decisão do que a escola deve priorizar como conhecimento, está imbricado com as propostas educacionais operadas mundialmente, que tem em comum a busca de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado (AZEVEDO, 2004). Com um perfil de Estado que age na direção de conquistar a competitividade econômica, ações voltadas às políticas educacionais vão sendo tomadas na direção “de controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares” (AZEVEDO, 2004, p. 11).

Fica clarificada, no Documento da Base, uma tendência à homogeneização de conteúdos, com vistas a atender políticas educativas tecidas por pressupostos de viés neoliberal, adotadas em nível mundial.

Para explicar essa forma de atuação do Estado, Afonso (2003, p. 43) se volta às contribuições de Roger Dalle (2004). Este aponta os três problemas centrais que têm determinado a forma de conceber a educação nas sociedades capitalistas democráticas, sendo o primeiro o apoio ao processo de acumulação, na sequência a garantia da ordem e controle sociais; e o terceiro problema, a legitimação do sistema (DALLE, 2004). Este último se configura no papel que o Estado assume de gerir e de legitimar, no espaço nacional, as exigências do capitalismo global.

Nesse movimento de construção da BNCC, o MEC repassa ao Consed e à Undime a função de coordenar os trabalhos de (re) construção da Base, ficando ao Estado apenas a atribuição de legitimar esse processo. Esse papel do Estado de articulador “[...] esconde uma nova (e mais eficaz) forma de legitimação da ação do Estado, num contexto de retração das políticas públicas e dos direitos sociais, econômicos e culturais” (AFONSO, 2003, p.40).

Constata-se na terceira versão da BNCC uma articulação entre os componentes curriculares por meio das áreas, porém estes são apresentados separadamente, o que, certamente, dificultará a sua articulação. Para Gontijo (2015), essa organização da BNCC permite que a disciplinarização / especialização dos conhecimentos prevaleça em detrimento de uma visão de totalidade do conhecimento. Conforme ressalta a autora, “além de reforçar a disciplinarização, a Base rompe com a possibilidade de os sistemas educativos organizarem os componentes curriculares definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” Gontijo (2015, p. 186). Isso fica evidente ao se observar os aspectos ligados ao exercício da cidadania e as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

Conforme versa o PNE, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento se constituem em estratégias que visam contribuir para atingir metas do Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB⁷⁴. Nesse movimento, assim posiciona-se Mello.

Pretendo chamar atenção para o fato de que a chamada ‘proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento’ está sendo entendida pelo legislador como elemento estratégico que viria contribuir para a melhoria do rendimento escolar e do desempenho dos estudantes nos exames nacionais, componentes da fórmula de cálculo do IDEB (MELLO, 2015, p. 1-2).

Ao analisar o PNE, Mello (2015) destaca a preocupação eminente em apresentar melhoras nos índices que medem a “qualidade” da educação, e o estabelecimento de estratégias com a finalidade de alcançar esse objetivo. Estabelecer propostas de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento é uma estratégia, segundo o autor, de treinar os alunos para melhorar os índices das avaliações em larga escala.

Para Geraldi (2015) a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social) pode parecer que se vive em uma sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todas as suas perspectivas pelas avaliações de larga escala. “Ora, impor boas ideias é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica para conceber a linguagem e não dialogar com os professores impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de seu trabalho [...]” (GERALDI, 2015, p.393).

Para Cagliari (2009), Morais (2012) e Soares (2008), o insucesso nos resultados da educação, vem apontando para a urgente necessidade de subsidiar os professores por meio de formações continuadas e/ou em serviço tratando sobre os conhecimentos teórico-metodológicos. Compreende-se que esse trabalho deveria iniciar com os profissionais que tratam da alfabetização das crianças, tendo em vista que esta etapa da construção do conhecimento é muito importante para a formação do cidadão.

Ao abordar a alfabetização, a BNCC sinaliza sobre a importância do letramento e da ação alfabetizadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, respeitando o caráter histórico do desenvolvimento humano na formação do educando, o que será tratado no tópico a seguir.

⁷⁴O IDEB foi instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007, que implementou o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, um programa estratégico do “Plano de Desenvolvimento da Educação”, o PDE, lançado na gestão do ministro da Educação, Fernando Haddad. Criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

2.6 As normatizações voltadas para o processo de alfabetização da criança

Nesse movimento de pensar a Educação Básica, cabe destaque à Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁷⁵ em Jomtien, Tailândia (1990), na qual foi traçado um plano de ação para atender as necessidades básicas de aprendizagem.

Considerando as ações estabelecidas pela Conferência e, sobretudo, as preocupações em nível global pelos déficits no acesso e na qualidade da educação, o governo brasileiro, frente às pressões internacionais, estabelece normatizações com o intuito de superar os baixos índices apresentados na educação.

No que concerne às políticas voltadas à educação, é instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). No contexto da Educação Básica, o Ensino Fundamental foi contemplado com a fundamentação da obrigatoriedade para a população dos 7 a 14 anos de idade (BRASIL, 1998), entretanto essa exigência foi estendida à população de 06 anos no ano de 2005, pelo então Presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, o qual sancionou a Lei nº 11.114/2005 que antecipou o marco etário dos sete para os seis anos de idade, alterando o artigo 6º da LDB/1996: "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental".

Entretanto, após a promulgação da LDB/1996 as discussões de propostas de ingresso de crianças de seis anos no ensino obrigatório começaram a ganhar mais evidência (SANTOS; VIEIRA, 2006). Com o posicionamento favorável da CNE do Parecer/CEB nº 20/1998 sobre a ampliação dos anos de escolaridade, o qual trazia uma consulta realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a Prefeitura de Porto Velho – RO de estender o Ensino Fundamental para nove anos, com repercussões na distribuição do Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Além disso, o amparo legal para a matrícula de crianças de seis anos na 1ª série do Ensino Fundamental estava previsto na LDB/96, no art. 87, desde que houvesse vagas disponíveis. Evidenciando a situação de inchaço de matrículas neste nível de escolaridade causada pela distorção idade-série, o que era um indicativo, passou a ser meta com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010).

⁷⁵ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 21mar. 2017.

Tomando como referência apenas as crianças de 14 anos, verificamos que, em 1.998 dos 3,5 milhões de adolescentes nessa faixa etária, apenas cerca de 622 frequentavam a 8ª série do Ensino Fundamental. Além de indicar atraso no percurso escolar dos alunos, o que tem sido um dos principais fatores, de evasão, a situação de distorção idade-série provoca custos adicionais aos sistemas de ensino, mantendo as crianças por período excessivamente longo no Ensino Fundamental. A correção dessa distorção, abre a perspectiva de, mantendo-se o atual número de vagas, ampliar o ensino obrigatório para 9 séries, com início aos seis anos de idade (BRASIL, 2001, p. 94).

Com essa concepção de Educação Básica como um “direito de todos”, o panorama das políticas educacionais vai se configurando com ideais mais democráticos e universais com destaque para a alfabetização. Com a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (TPE), Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007), esse destaque se intensificou, já que o documento veio trazendo novas normatizações ao processo de alfabetização.

O Plano, tido como o “carro-chefe” (SAVIANI, 2007, p. 3) do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constitui-se em uma estratégia utilizada para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, e com a participação das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

A integração dos entes federados ao Plano é estabelecida por meio da assinatura de termo de adesão e tal parceria é traduzida “em compromisso” assumido com a implementação das vinte e oito diretrizes estabelecidas. Estabelecendo cinco metas, cinco bandeiras e cinco atitudes, o Plano, que tem o objetivo de propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos, também pretende, segundo seus dirigentes, efetivar os principais direitos educacionais dos alunos. O MEC conseguiu a adesão de 100% dos municípios brasileiros (5.563) e todos os 26 estados e distrito Federal (BRASIL, 2008, p. 15).

Recorrendo ao Parecer CNE/CEB nº 4/2008, o documento assegura que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem constituir-se em um período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento, especifica, também, que os procedimentos de avaliação devem acompanhar a necessidade de se trabalhar pedagogicamente nesses três anos para o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças.

Em 2009, a Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação lança o passo a passo do processo de implantação do ensino de nove anos, tal documento regulamenta as concepções e orientações curriculares para a Educação Básica. Considerando a complexidade da alfabetização e letramento no início da escolarização entende que é preciso assegurar mais

de duzentos dias letivos para consolidar essas aprendizagens em conjunto com outras áreas do conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Ainda na dimensão desse documento, destaca-se a necessidade de se repensar o currículo nas escolas de forma a atender as peculiaridades de acordo com a nova organização estrutural do ensino. Nesse sentido, as DCNs enfatizam a importância de subsidiar estudos sobre concepção curricular com a finalidade de que professores, gestores e demais profissionais da área educacional ampliem seus conhecimentos e a compreensão sobre a concepção de currículo que ora o Ministério coloca em debate (BRASIL, 2010).

A implementação do Ensino Fundamental de nove anos, leva necessariamente a repensar no seu conjunto o novo desenho de aluno que a escola atenderá a partir do primeiro ano da Educação Básica. Diante disso, é preciso reconstruir as práticas pedagógicas de modo a redefinir as finalidades e necessidades dos alunos levando em conta os aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo (BRASIL, 2006) reforçando assim a necessidade de mudanças no trabalho pedagógico escolar. Tais mudanças envolvem desde a organização da gestão do espaço, do tempo, do currículo, das metodologias de ensino entre outros aspectos presentes no cotidiano da escola.

Não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (BRASIL, 2006. p. 17).

A introdução do ensino de nove anos nas escolas “colocou um desafio para os gestores e professores das redes públicas no sentido de definirem que currículo adotar para desenvolver as habilidades das crianças nessa faixa etária” (FONTANIVE *et al.*, 2008, p. 545). Considerando que a Lei 11.274/2006 prevê um tempo maior de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem, é mister redimensionar o currículo para atender essa nova realidade, mas também se faz necessário repensar o espaço escolar.

Nesse movimento em que o foco é a alfabetização, visto que a demanda é emergencial, conforme sinalizam os números apresentados na Conferência de Jomtien⁷⁶. Ações complementares apoiadas nos marcos regulatórios foram sendo implementadas no Brasil, com o propósito de preparar o professor alfabetizador para trabalhar com essa nova realidade.

⁷⁶ Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/declaracao-universal-dos-direitos>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

Com o discurso de preparar o profissional para alfabetizar, considerando o redimensionamento do Ensino Fundamental, advém o Pró-Letramento⁷⁷ e na sequência o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), este último abrangendo um número significativo de profissionais e com incentivos financeiros ao educador. Com o compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental são implementadas as ações. Assim aduz o Art. 1º da Lei nº 12.801:

Esta Lei dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a finalidade de promover a alfabetização dos estudantes até os 8 (oito) anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica pública, aferida por avaliações periódicas. (BRASIL, 2013, p. 1, grifo nosso).

Ao versar sobre a importância de alfabetizar até os oito anos de idade, a legislação vem vinculando o apoio técnico e financeiro da União na efetivação das ações complementares desse processo, visto que trazem ações que demonstram, a começar pelos propósitos explícitos nos documentos que os sistematizam, a qualidade que se busca para a política educacional brasileira no que tange a Educação Básica, que por sua vez engloba os anos iniciais do Ensino Fundamental, em específico, no que tange ao processo de alfabetização (ARANDA; LIMA, 2016).

Soares (2004) define a ação de alfabetizar como “levar ao alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades para ler e escrever. Para a autora, é necessário, que a criança e/ou adulto compreenda que a língua escrita não é mera representação da língua falada, visto que o discurso oral e o discurso escrito são organizados de formas diferentes.

Apoiando-se ainda nos argumentos de Soares (2004), destaca-se a importância não só de alfabetizar, como também de letrar, ou seja, o processo de alfabetização não se restringe em apenas ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação é preciso avançar no domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. Ao se posicionar sobre a definição de letramento, assim explica a autora:

Letrar é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, nesse processo não

⁷⁷ O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores voltada para as anos/séries iniciais do Ensino Fundamental na área da linguagem (leitura/escrita) e matemática. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles. (SOARES, 2010, p. 21).

Diante de um contexto em que o processo de alfabetizar e letrar, são duas coisas distintas, mas imbricadas, isto é, são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, o ideal para a professora Magda Soares (1998, p. 47) “[...] seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

Levando isso em consideração, nesse estudo, considera-se a ação de alfabetização vinculada aos usos sociais da leitura e da escrita.

Nesse movimento de pensar o processo alfabetizador, a BNCC em processo de formulação é o documento que vem sendo construído com o discurso de garantir equidade e promover a melhoria na qualidade da educação.

2.7 O processo alfabetizador e os direitos de aprendizagem na alfabetização

A concepção do processo alfabetizador pode ser considerada recente, visto que tanto na Constituição de 1988, como na LDB, não há referências a esse processo, “[...] mas, está disposto o termo Ensino Fundamental que engloba a alfabetização em seus três primeiros anos” (LIMA, 2016 p. 35-36).

O que se evidencia no artigo 214 da CF de 1988 é a menção à erradicação do analfabetismo “[...], portanto, subentende-se que o ato de alfabetizar está ligado ao conhecimento restrito ao cálculo e o saber a ler e escrever” (LIMA, 2016, p. 36). Verifica-se, que a Constituição cidadã, como ficou conhecida, traz a preocupação em atender a demanda que emerge à época, exterminar o analfabetismo.

Nesse movimento de definição do processo alfabetizador, destaca-se o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Visando a mobilização social e a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007) o Plano, que contém 28 metas e está integrado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) expõe em seu Artigo 2º, a seguinte diretriz: “II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007). Assim, o processo alfabetizador vai sendo delineado como um direito instituído pelo Estado.

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, também vem assegurar alguns critérios para os três anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendido como o ciclo de alfabetização. Assim define o artigo 30 da Resolução.

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2010).

O Documento define de modo explícito o que deve ser priorizado nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, destacando a alfabetização e o letramento, bem como as disciplinas que deverão compor essa etapa de ensino com destaque à promoção do educando à etapa posterior, sem o prejuízo da repetência. Nesse movimento de delinear o processo alfabetizador da criança, a meta cinco do PNE (2014/2024), dispõe sobre a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014). A meta em destaque está organizada em sete estratégias⁷⁸, sendo que a primeira delas traz como finalidade garantir alfabetização plena de todas as crianças com vistas a articular a estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesses termos, cabe esclarecer que, diante do entendimento de “governo em ação” está o “Estado em Ação” (AZEVEDO, 1997, p. 59-60), este definido como “políticas públicas”, ou seja, com viabilidades e materialidades sempre a cargo do Estado. A referência na afirmação das políticas públicas como o “Estado em ação”, cuja implantação ocorre por meio de um projeto de governo e se configura através de programas, planos, pactos e projetos voltados para setores específicos da sociedade.

Ao se tratar do processo alfabetizador, destacam-se o Pró-letramento e o PNAIC⁷⁹ como ações do Estado na definição das políticas públicas. Alferes e Mainardes (2014) ao se

⁷⁸ Para conhecer as metas acessar: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

⁷⁹ Tanto o Pró-Letramento como o PNAIC são ações complementares que tem como objetivo subsidiar políticas públicas educacionais voltadas para o processo alfabetizador da criança. Apoiado nessa proposta, o PNAIC é implementado como uma política de continuidade do governo brasileiro voltada à formação dos educadores. Pautadas em três vertentes para o seu êxito: o processo de formação, o de avaliação e a disponibilização de materiais didáticos nas escolas para uso do educador e do aluno, o PNAIC se configura como uma política com vistas a melhorar a qualidade da Educação Básica brasileira, visto que os resultados das avaliações nacionais

reportarem à análise do Documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”, divulgado pelo Ministério da Educação, em 2012, explicam que estes se constituem em uma proposta de currículo para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Os pressupostos e justificativas apresentados no documento ‘Direitos de aprendizagem na alfabetização’ estão relacionados às metas do Compromisso Todos pela Educação e do Plano Nacional de Educação, ao Programa Pró-Letramento, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (ALFERES; MAINARDES, 2014, p. 244).

É mister afirmar nessa trajetória da constituição do processo alfabetizador as várias ações do Estado na regulamentação desse campo do conhecimento. Com a meta de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exames periódicos específicos, as ações complementares estabelecem um currículo pautado em direitos de aprendizagem.

A formulação de “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” que se hegemonizou no PNE e que vem delineando as versões da BNCC até o momento apresentadas, tem sido descrita, constitucionalmente, como direito público subjetivo, ou seja, como uma prerrogativa garantida ao indivíduo pela norma legal objetiva.

Considerando que a educação já é um direito público constituído previsto no art. 208, § 1º da Constituição Federal Brasileira de 1988, Frangella (2016, p. 71) argumenta que: “a centralidade do direito à aprendizagem desdobra-se de uma assertiva praticamente inquestionável: o direito à educação. Se há um consenso praticamente inegável em torno disso, há que se questionarem os sentidos de ‘direito’ e ‘educação’ que se defendem”. Concorda-se com a autora, quando esta advoga em prol de que, se já há uma explicitação na legislação de que a educação é um direito, por que é necessário desdobrá-lo em direitos de aprendizagem?

Assim, como salienta Frangella (2016), a questão da aprendizagem ganha centralidade, e sua efetivação se desdobram no delineamento analítico, com o acompanhamento e a validação necessários para constatar se o direito foi garantido ou não, por meio de propostas de avaliação. Para a autora, a BNCC que também traz os direitos de

demonstram níveis insuficientes de alfabetização e letramento dos estudantes brasileiros, desafio que deve ser enfrentado por uma grande articulação entre União, sistemas de ensino e Instituições de Ensino Superior. A decisão de traçar estratégias sobre uma dada situação, não é algo que possa ser identificado, considerando-se um único evento ou uma única decisão, cada decisão é um evento em uma sequência de eventos que determinam uma política ao longo do tempo (PALUMBO, 1994).

aprendizagem e desenvolvimento a que os educandos devem ter acesso, está associada a formas de acompanhamento e validação.

Sendo assim, o terceiro capítulo abordará as concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança nas propostas da BNCC (versão preliminar, segunda e terceira versões) apresentadas à população. Ressalta-se que, em virtude da extensão do material em análise, restringir-se-á a análise da parte introdutória dos textos e à Área de Linguagem voltada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO III

AS CONCEPÇÕES EM DISPUTA SOBRE O PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA NO MOVIMENTO HISTÓRICO DE FORMULAÇÃO DA BNCC

Neste terceiro capítulo buscar-se-á responder a questão norteadora da presente pesquisa: Quais são os elementos envolvidos na tessitura da BNCC e as concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança?

Nessa direção, intenta-se identificar, comparar e analisar os elementos que compõe as diretrizes voltadas para a alfabetização da criança nas diferentes versões (primeira, segunda e terceira) da BNCC que foram sendo (re) elaboradas ao longo do processo de formulação. Busca-se inicialmente apreender como se estruturam as propostas, em que divergem, quais as forças políticas envolvidas nesse movimento histórico de formulação, bem como os sujeitos individuais e coletivos participantes desse processo e de que forma tem interferido na construção do Documento.

O primeiro tópico descreve os elementos envolvidos na tessitura da BNCC – de direitos de aprendizagem e desenvolvimento ao estabelecimento de competências e nesse movimento de reformulação e alteração de terminologias quais são os fatores/interesses que compõe a luta política de definição dos significantes no processo histórico de (re) formulação da BNCC.

Na sequência tratar-se-á das concepções sobre o processo alfabetizador da criança no movimento histórico de (re) formulação da BNCC. Nesses termos, a presente pesquisa trará a descrição e análise das três versões apresentadas à sociedade como um Documento que tem como função orientar a elaboração dos currículos da Educação Básica brasileira, conforme anunciado pelo MEC.

3.1 A formulação da BNCC: concepções em disputa sobre o processo de alfabetização da criança

O Documento preliminar da BNCC lançado em 2015 traz como slogan “A base é a base”. O texto advoga no sentido de que o Documento “[...] é a base para a renovação e o aprimoramento da Educação Básica como um todo” (BRASIL, MEC, BNCC, 2015, p. 2). Indica que a mesma vem atender exigências do Plano Nacional de Educação e está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica,

afirmando que: “[...] o objetivo da BNC é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica” (BRASIL, MEC, BNCC, 2015, p. 8).

A proposta apresentada tem como **ponto de partida** para a definição dos objetivos de aprendizagem, os direitos de aprendizagem. Segundo versa o documento preliminar da BNCC, esses direitos são os princípios orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento, conforme elencados a seguir:

Quadro 6 – Princípios orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento (BNCC 2015)

- Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades prezar e cultivar o convívio afetivo e social fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos;
- Participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades, preparar e saborear conjuntamente refeições, cultivar o gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor;
- Cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive, assim como promover o cuidado com os ambientes naturais e os de vivência social e profissional, demandando condições dignas de vida e de trabalho para todos;
- Se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, da escrita, das artes, da matemática, das ciências humanas e da natureza, assim como informar e se informar por meio dos vários recursos de comunicação e informação;
- Situar sua família, comunidade e nação relativamente a eventos históricos recentes e passados, localizar seus espaços de vida e de origem, em escala local, regional, continental e global, assim como cotejar as características econômicas e culturais regionais e brasileiras com as do conjunto das demais nações;
- Experimentar vivências, individuais e coletivas, em práticas corporais e intelectuais nas artes, em letras, em ciências humanas, em ciências da natureza e em matemática, em situações significativas que promovam a descoberta de preferências e interesses, o questionamento livre, estimulando formação e encantamento pela cultura;
- Desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos para mobilizar conhecimentos e se posicionar diante de questões e situações problemáticas de diferentes naturezas, ou para buscar orientação ao diagnosticar, intervir ou encaminhar o enfrentamento de questões de caráter técnico, social ou econômico;
- Relacionar conceitos e procedimentos da cultura escolar àqueles do seu contexto cultural; articular conhecimentos formais às condições de seu meio e se basear nesses conhecimentos para a condução da própria vida, nos planos social, cultural, e econômico;
- Debater e desenvolver ideias sobre a constituição e evolução da vida, da Terra e do Universo, sobre a transformação nas formas de interação entre humanos e com o meio natural, nas diferentes organizações sociais e políticas, passadas e atuais, assim como problematizar o sentido da vida humana e elaborar hipóteses sobre o futuro da natureza e da sociedade;
- Experimentar e desenvolver habilidades de trabalho; se informar sobre condições de acesso à formação profissional e acadêmica, sobre oportunidades de engajamento na produção e

oferta de bens e serviços, para programar prosseguimento de estudos ou ingresso ao mundo do trabalho;
- Identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária;
- Participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se dispondo a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse.

BRASIL, MEC, BNCC, 2015, p. 8.

Ao elencar o conjunto de direitos de aprendizagem que, segundo o texto, garantirão os objetivos de aprendizagem a serem alcançados, Silva (2015) alerta para os impasses da dimensão prescritiva dos currículos. Ressalta a autora que:

Para além dessa dimensão prescritiva, é preciso reconhecer que por meio da palavra currículo se expressam também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espaço da escola, processo este nem sempre circunscrito ao que está prescrito (SILVA, 2015, p. 370).

Para a autora não é a elaboração de um texto prescritivo que garantirá o alcance dos objetivos, há outras variáveis que interferem diretamente na implementação das políticas curriculares, como por exemplo, as políticas de implementação, os sujeitos envolvidos nas ações de colocar em prática a dimensão pedagógica do Documento, enfim, a esse respeito lembra Bernstein (1996), processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro se manifesta como um movimento de recontextualização, por meio do qual se geram procedimentos de seleção e de deslocamento de significados.

Os doze direitos de aprendizagem enunciados na versão preliminar da BNCC constituem segundo o texto, em “[...] um conjunto de proposições que orientam as escolhas feitas pelos componentes curriculares na definição de seus objetivos de aprendizagem” (BRASIL, MEC, BNCC, 2015, p. 15). Tais direitos de aprendizagem englobam as dimensões: ética, política e estética.

Nessa direção, o Documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular, compreende os doze direitos de aprendizagem como ponto de partida para a definição dos objetivos de aprendizagem e também os conhecimentos fundamentais a que os estudantes devem ter acesso para que seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento sejam assegurados no decorrer da sua formação (BRASIL, MEC, BNCC, 2015).

O texto fundamenta-se nos princípios éticos, políticos e estéticos para o estabelecimento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, porém enfatiza tais direitos como o “mote” de toda a escolarização básica.

A BNCC se fundamenta em princípios éticos, políticos e estéticos para estabelecer os **Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento**, que devem ser o **mote** de toda a escolarização básica. Em cada etapa de escolarização – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – esses Direitos subsidiam a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares (BRASIL, MEC, BNCC, 2016, p. 44 **grifo nosso**).

Diferentemente da versão preliminar, a segunda versão publicada em 03 de maio de 2016, reorganiza os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com os três grandes princípios: ético, político e estético fazendo uma redistribuição e classificação destes. Iniciando pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos, assim dispõe o texto:

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

Ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer;

À apropriação de conhecimentos referentes a área socioambiental que afetam a vida a dignidade humanas em âmbito local, regional e global, de modo que possam assumir posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta. (BRASIL, MEC, BNCC, 2015, p. 34).

Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios políticos. As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

As oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública.

A apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social, por meio da investigação, reflexão.

Interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação, com base em evidências, colaborando para a construção de uma sociedade solidária, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas.

A apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social (BRASIL, MEC, BNCC, 2015, p. 35).

Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios estéticos. As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

A participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local;
Ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias e sentimentos, bem como expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência imediata, a partir de múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, corporais, verbais, gestuais, gráficas e artísticas (BRASIL, MEC, BNCC, 2015, p. 35).

Na terceira versão da BNCC, publicada em abril de 2016, a sistematização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento sofre alterações, ficando essa organização restrita à Educação Infantil⁸⁰, sendo que, para o Ensino Fundamental – tanto aos anos iniciais como aos finais, ficam delineadas competências gerais e específicas para cada área de conhecimento e para cada componente curricular. Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, entendidos no texto como: conteúdos, conceitos e processos, por sua vez organizados em unidades temáticas.

Nesses termos, é possível depreender que a versão preliminar e a segunda versão do Documento, estão organizadas a partir de dois termos que se hegemonizaram durante a elaboração do PNE: direitos e objetivos de aprendizagem e ensino. Para Macedo (2017, p. 511), a primeira parte da segunda versão do Documento “[...] explora a ideia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento como norteadora da BNCC”, por sua vez, a segunda parte, apresenta um conjunto de objetivos por componente curricular e ano de escolarização, em média 10 a 25, mas podendo chegar, como no caso da Língua Portuguesa, a 40 objetivos por ano (MACEDO, 2017).

Importante destacar nesse processo de formulação da BNCC que a segunda versão do Documento faz 31 vezes referência aos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” no decorrer de todo o texto, embora na versão preliminar apareça somente nove vezes e na terceira versão da BNCC apresentada ao público em abril de 2017, oito vezes. Levando isso em consideração, observa-se que esse fato ocorreu tendo em vista a extensão da segunda versão da BNCC, 652 páginas, quase 300 páginas a mais do que as outras versões disponibilizadas.

Apesar de no texto preliminar da BNCC, os direitos de aprendizagem serem colocados como “[...] articuladores entre as áreas do conhecimento e etapas de escolarização na definição dos objetivos da Educação Básica” (BNCC, MEC, 2015, p. 10), esse vínculo não fica clarificado, ou seja, não se percebe essa articulação anunciada no trecho do texto, tendo em vista de um lado estar o discurso dos direitos e de outro, um listagem de objetivos. Para Macedo:

Apesar de considerar que há luta política na significação de ambos os significantes, defendo que a própria valorização de um ou de outro, nos documentos, expressa o fortalecimento de uma das cadeias de demandas nessas lutas. Lembro, em defesa dessa tese, que o termo “direitos de aprendizagem e ensino” substituiu a expressão ‘expectativas de aprendizagem’ na formulação do PNE, com o argumento de que esta última reforçava noções de performatividade e de competências (MACEDO, 2017, p. 512).

Observando o envolvimento da luta política na definição dos significantes que compõe o Documento da BNCC, fica clarificado o vínculo entre a BNCC, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e as metas mensuráveis do PNE. Sendo assim, é possível depreender que a definição de terminologias, ou seja, a opção por significantes “direitos”, “competências” vem com o propósito de atender a demanda de resultados das avaliações em larga escala. Mello (2015) compreende que os resultados do IDEB não podem ser vistos como algo necessário ou natural, em razão de serem construídos historicamente a partir de diretrizes e planos das políticas públicas para a educação. Para o autor, tais políticas são formuladas em distintos níveis da administração e num cenário marcado pelos discursos e práticas internacionais das políticas neoliberais para a educação.

Nesses termos, a segunda versão do Documento ressalta o envolvimento dos movimentos sociais no processo de formulação da BNCC. “Os movimentos sociais têm importante papel na definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam a elaboração da BNCC” (BNCC, MEC, 2016, p. 27). O termo “direitos” foi, portanto, apresentado por entidades representativas da área de educação – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Centro de Estudos de Direito Econômico e Social (Cedes), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e Campanha Nacional pelo Direito à Educação (MACEDO, 2017). Para a autora, “[...] tais entidades e associações apresentaram o significante como um antídoto à hegemonia das demandas por *accountability*” (p. 512).

É possível observar, na segunda versão da Base, a centralidade do significante “direitos”, atribui-se esse fato à influência de entidades ligadas à educação como ANPED, ANPAE e CNTE, as quais compreendem o significante “direito” como fundamental à aprendizagem e ao desenvolvimento com vistas à promoção de uma educação formadora do ser humano cidadão, a ascensão desse significante aponta para “[...] uma guinada de maior comprometimento do texto com as demandas críticas por justiça social” (MACEDO, 2017, p. 513). Esse fato pode ser certificado no seguinte trecho: “a educação, compreendida como direito humano, individual e coletivo, habilita para o exercício de outros direitos, e capacita ao pleno exercício da cidadania” (BRASIL, BNCC, MEC, 2016, p. 26).

Nesses termos, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, destaca o papel dos movimentos sociais na conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e à importância destes no respeito e consideração às diferenças entre os sujeitos que fazem parte da sociedade, assegurando lugar à sua “expressão” (BRASIL, BNCC, 2016, p. 28). A segunda versão do Documento anuncia a “voz” de diferentes entidades no processo de formulação da BNCC e na busca de contemplar direitos para que a inclusão social se efetive. Assim dispõe o texto “[...] é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações” (BRASIL, BNCC, MEC, 2016, p. 27).

Por outro lado, a concepção de “direitos de aprendizagem e conhecimento” no Documento da BNCC não garante a sua efetivação como direito de acesso aos conhecimentos básicos, ou como condição para o exercício pleno da cidadania. Em face dessa perspectiva, as diferenças podem ser interpretadas, também, como diferentes possibilidades de acesso aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio comum da sociedade e, nesse sentido, podem ser compreendidas “[...] como reflexos, e também causas, de profundas desigualdades que, historicamente, marcam a sociedade brasileira” (MICARELLO, 2016, p.64).

Nesse sentido, Crahay (2002, p. 16) afirma que a escola fundamental encontra-se em busca de um novo contrato ético, firmado com base “[...] nos conceitos de justiça corretiva e de igualdade de conhecimentos adquiridos no que diz respeito às competências fundamentais”. Para o autor, não basta definir os conhecimentos fundamentais a que todos devem ter acesso, mas, mais importante que isso, se faz necessário construir situações de ensino promotoras de uma justiça corretiva, que se realiza à medida que as diferenças de ritmos e de condições de aprendizagem dos estudantes sejam reconhecidas, consideradas e respeitadas pelas práticas pedagógicas. Dessa forma, o reconhecimento das diferenças não se

traduzirá em perpetuação das desigualdades, mas, ao contrário, em condições para a sua superação.

Nesse processo de (re) formulação, a terceira versão da BNCC, pautada no artigo 9º, Inciso IV da LDB (Lei n. 9.394/96), menciona as diretrizes e competências que orientarão os currículos, nesses termos, descreve os resultados esperados da aprendizagem em termos de competências gerais, conforme explicita o Documento:

No Brasil, essas referências legais têm orientado a maioria dos Estados e Municípios na construção de seus currículos. Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, BNCC, MEC, 2017, p. 16).

Importante destacar que o próprio texto da BNCC explicita a tendência globalizada de sistematização curricular a partir da determinação de competências. Essa organização, conforme dispõe o próprio texto da Base, é justificada pela estrutura apresentada nas avaliações em larga escala instituídas tanto nacionalmente como em nível internacional. Nesse trecho, é possível depreender, as forças que tem sido exercidas no sentido de construir uma BNCC que atenda aos moldes das avaliações externas. Ao explicar o sentido da terminologia “competência”, assim dispõe o Documento:

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos (BRASIL, BNCC, MEC, 2017, p. 16, grifo nosso).

Orienta ainda o texto que, ao definir essas competências, a BNCC reconhece que ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais “[...] devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no

âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, BNCC, MEC, 2017, p. 6).

Com o discurso de afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa (BRASIL, BNCC, MEC, 2017) e, também, voltada para a preservação da natureza, o texto alinha-se à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁸¹.

Justificada por uma tendência que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX, a elaboração de currículos referenciados por competência, faz parte das reformas curriculares ocorridas mundialmente.

Sendo assim, fica clarificado nessa terceira versão do Documento, de forma mais intensa do que nas versões anteriores, a influência de políticas neoliberais que vem uniformizando as reformas educacionais aplicadas nos diversos países da América Latina e do Caribe nos últimos vinte anos (SOUZA, 2003). A terceira versão da BNCC deixa explícita a justificativa da mudança da terminologia “direitos de aprendizagem” para “competências”, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, como uma necessidade para alinhar-se às demandas políticas internacionais. Pode-se constatar isso em trechos como “[...] alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” (p. 6), como também ao citar as exigências de órgãos como OCDE, Pisa, LLECE – órgãos que regulamentam o sistema de monitoramento da educação, ou seja, conforme explicita a citação anterior, a troca da terminologia nesta terceira versão, evidencia a interferência em atender a demanda das avaliações em larga escala instituídas internacionalmente, visto que são nestes moldes que as avaliações são estruturadas. Sendo assim, observa-se que, a reformulação/alteração de “direitos” para “competências” vêm com o propósito de atender ao contexto de reformas curriculares implementadas mundialmente e que o Brasil também busca integrar-se.

Depreende-se nesta terceira versão do Documento, uma forte tendência de atender as demandas conservadoras voltadas para a avaliação em larga escala que tem influenciado e interferido nas definições dos rumos educacionais, em especial, a organização curricular.

Nestes termos, segundo afirmam Chizzotti e Ponce (2012), o Brasil tem vivido sob a política de um modelo híbrido no sistema de educação. Essa transferência que o Estado faz às iniciativas privadas, não é uma exclusividade na educação do Brasil.

⁸¹ ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

Esse processo de privatizar a educação está ocorrendo no contexto de novas relações e arranjos entre nações, caracterizado por uma nova divisão global do trabalho, uma integração econômica de economias nacionais [...] a crescente concentração do poder em organizações supranacionais (como o Banco Mundial, o FMI, a ONU, a União Europeia e o G7) e aquilo que chamamos de ‘internacionalização’ do Estado (CHIZZOTTI; PONCE 2012, p. 15).

Para os autores, essa tendência de mundialização do currículo, é movida por forças supranacionais que fazem parte desse rearranjo das nações, sendo que o corporativismo entre o Estado e o setor privado da economia é que tem determinado as políticas educacionais. Nesse processo de elaboração do Documento da BNCC, é possível verificar em alguns trechos das versões disponibilizadas ao público, o campo de disputas que foi se articulando ao longo do processo de formulação. Dentre eles, é possível exemplificar a capa da segunda versão, nela estão dispostos lado a lado o logotipo do Consed⁸² e da Undime⁸³ alinhados a sigla do MEC, sendo estes dois órgãos os responsáveis para articular a construção da BNCC.

Ressalta-se na segunda versão da BNCC, conforme disposto no texto, a comissão de especialistas responsáveis para a sistematização do Documento, totalizam 109 pessoas. Desse quantitativo, 59 integrantes representam a Undime/Consed, ou seja, mais da metade do grupo (55%) são membros que representam as duas organizações. Fica evidente que nesta versão da BNCC o interesse desse segmento foi defendido.

Compuseram esse Comitê professores universitários, atuantes na pesquisa e no ensino das diferentes áreas de conhecimento da Educação Básica, docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação, **esses dois últimos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)** (BRASIL, BNCC, MEC, 2016, p. 24, grifo nosso).

Cabe ressaltar, que os sujeitos que compõe o quadro, tanto do Consed como da Undime, exercem funções de confiança, ou seja, são indicados, na grande maioria, para desempenhar uma função política e atender aos interesses de um determinado grupo que está no poder. Sendo assim, é possível depreender que, no movimento de construção da BNCC, estas organizações tiveram um número expressivo de representações no processo de construção do texto.

⁸² O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal e tem por finalidade promover a integração das Secretarias Estaduais de Educação.

⁸³ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) é uma entidade nacional que congrega os dirigentes municipais de educação.

Para Micarello (2016) as vozes mais ouvidas na trajetória da formulação da BNCC vieram das fundações privadas, em especial da classe empresarial, sendo estas chamadas com frequência a se manifestarem sobre o documento, apresentadas como portadoras de um discurso legitimado por argumentos ‘científicos’. Com o respaldo da grande mídia, esses sujeitos foram se articulando para buscar espaço em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo.

Quanto ao movimento de construção da terceira versão da proposta, importante ressaltar que esta ocorre após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de Estado (SAVIANI, 2016) e a mudança no aparelho governamental, os cargos estratégicos do MEC foram ocupados por quadros ligados aos partidos PSDB e DEM, repetindo-se a aliança dos tempos da era FHC. É nesse contexto que Mendonça Filho (DEM) assume o Ministério da Educação e coloca na Secretaria Executiva do Ministério Maria Helena Guimarães de Castro e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), Maria Inês Fini. Ao analisar essa redistribuição de poderes, assim ponderam Marsiglia *et al.*:

Quando Mendonça esteve à frente do Governo de Pernambuco, foi responsável pela implementação da escola em tempo integral no Estado, com forte apoio do ‘instituto co-responsabilidade educacional’, uma das grandes implementadoras de reformas empresariais na educação brasileira. Neste sentido, é evidente que o indicado por Temer para o Ministério tem como objetivo comandar as reformas educacionais de acordo com os interesses da classe empresarial. O mesmo podemos afirmar em relação à Maria Helena Guimarães e Maria Inês Fini. Ambas tem uma longa trajetória em cargos ligados aos governos tucanos comandando reformas empresariais e privatistas na educação. Durante o governo FHC, Maria Helena Guimarães de Castro foi presidente do INEP (entre 1995 e 2002) e Maria Inês Fini era diretora de avaliação para a certificação de competências, entre 1996 e 2002. Entusiastas das chamadas “avaliações em larga escala”, as duas foram responsáveis pela implementação de vários mecanismos avaliativos para diversos níveis da educação nacional, como o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 114-115).

Num contexto em que o governo assentava a nova equipe e objetivava adequar o processo ao enfoque dos novos ocupantes do Ministério, o Ministro Mendonça Filho faz uma intervenção na BNCC, adiando a divulgação de sua terceira versão, com previsão de conclusão das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no final do primeiro semestre de 2017.

Tendo como presidente do comitê gestor da BNCC, Maria Helena Guimarães de Castro, tratou-se fundamentalmente de readequar o documento aos interesses dos

representantes “[...] da classe empresarial presentes na ONG “Movimento pela Base Nacional Comum”, do qual, aliás, a própria Maria Helena faz parte” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 115).

Sendo assim, a terceira versão da BNCC é apresentada ao CNE somente em abril de 2017 e, segundo o portal do MEC⁸⁴ trata-se da versão final do Documento. Conforme divulgado, a partir desse período, a Base seria submetida a audiências públicas, sendo no total cinco, uma em cada região do país, ficando assim distribuídas, conforme demonstrado no quadro 7 abaixo:

Quadro 7 – Distribuição das Audiências Públicas para discussão da terceira versão da BNCC – (julho a setembro/2017)

REGIÃO	DATA	LOCAL DE REALIZAÇÃO
Região Norte	Data: 07 de julho de 2017	Local: Manaus (AM)
Região Nordeste	Data: 28 de julho de 2017	Local: Recife (PE)
Região Sul	Data: 11 de agosto de 2017	Local: Florianópolis (SC)
Região Sudeste	Data: 25 de agosto de 2017	Local: São Paulo (SP)
Região Centro-Oeste	Data: 11 de setembro de 2017	Local: Brasília (DF)

Fonte: Quadro construído pela autora a partir de dados coletados no portal: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50331-audiencias-publicas-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-comecam-em-7-de-julho>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

As propostas apresentadas nas cinco audiências públicas, tanto oralmente, quanto por meio de documentos, foram entregues aos organizadores e deram origem a uma planilha que agrupou os assuntos abordados.

A Comissão Bicameral⁸⁵ do CNE encaminhou ao MEC o documento “Questões e proposições complementares ao Ministério da Educação”, em outubro de 2017 contendo 10 (dez) itens (questões e proposições) relatadas por um dos conselheiros. O Documento registrou os itens relevantes discutidos nas audiências, na visão deste conselheiro.

⁸⁴ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>>. Acesso em 05 jan. 2018

⁸⁵ Comissão composta por Conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica com o objetivo de tratar do tema Base Nacional Comum Curricular, no que diz respeito ao acompanhamento dos debates sobre a BNCC e à emissão de parecer conclusivo acerca da proposta a ser recebida pelo CNE. Membros: Cesar Callegari (Presidente), Alécio Costa Lima, Antônio Freitas, Eduardo Deschamps, Francisco de Sá Barreto, Gersem Luciano, Ivan Siqueira, Joaquim Soares Neto, Francisco Soares, José Loureiro, Malvina Tuttmann, Márcia Angela Aguiar, Nilma Fontanive, Rafael Lucchesi, Raul Henry, Rossieli Soares, Suely Menezes e Yugo Okida. Comissão constituída pela Portaria CNE/CP nº 15, de 14/12/2016 Joaquim Neto e Francisco Soares. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16786-cp-conselho-pleno-cne&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jan. 2018.

Esta comissão realizou debates que levaram à proposição de sugestões e alterações no documento, sugerindo, entre outros assuntos, a inclusão de temáticas consideradas relevantes e que não teriam sido contempladas no relatório.

Na eminência de o Documento ser aprovado em regime de urgência, as conselheiras do CNE Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar entraram com pedido de vistas das minutas do Parecer e da Resolução por considerarem que a BNCC não estava concluída, portanto havia necessidade de ampliar as discussões acerca dos Documentos em análise, estes precisavam ser melhor discutidos e aprofundados pelo CNE, conforme descrevem no Parecer:

Ainda em novembro, os Relatores da Comissão Bicameral apresentaram, cada um, uma minuta de parecer para apreciação. Os Conselheiros e Conselheiras, enquanto membros da Comissão, encaminharam a proposta de ser analisado apenas um documento na reunião de dezembro, procurando um possível consenso entre as minutas relatadas. Essa situação inédita já sinalizava a complexidade da matéria e a necessidade de discussão pormenorizada pela Comissão Bicameral e, posteriormente, pelo Conselho Pleno do CNE. Importante ressaltar que o documento base, contendo 8 (oito) anexos, utilizado pelos Conselheiros Relatores para emissão do Parecer e da Resolução, só foi enviado aos membros do Colegiado no dia 29 de novembro de 2017, via Secretaria Executiva do CNE. Este fato, aliado a necessidade de análise detida do referido material, foi amplamente sinalizado na reunião de dezembro, tendo sido destacado, inclusive, a falta de tempo para leitura atenta dos documentos. Nas reuniões da Comissão Bicameral no mês de dezembro foram apresentadas pelo MEC as inclusões feitas na BNCC pelo Comitê Gestor e suas equipes, segmentadas por componente curricular, de forma individualizada e oralmente. Não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE. Mais uma vez, é fundamental assinalar os limites da referida tramitação da matéria. No momento da apresentação, o MEC ainda recebeu contribuições de Conselheiros e Conselheiras e se comprometeu a incluir algumas delas no documento da BNCC. Este processo não permitiu uma análise pormenorizada das inclusões, por parte da Comissão e do CNE, como requer a matéria, sobretudo, se considerarmos a substantiva contribuição advinda das audiências públicas (BRASIL, PARECER, 2017, p. 3-4).

Analisando que não houve tempo hábil para tramitação e discussão da matéria, as conselheiras pediram vistas das minutas do Parecer e da Resolução, entretanto, “[...] as buscas da celeridade na tramitação, sobretudo, das minutas de Parecer e da Resolução, se sobrepuseram ao papel do CNE como órgão de Estado, comprometendo a discussão e eventuais ajustes e contribuições às minutas”⁸⁶.

⁸⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Do parecer no tocante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo objetivo é acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista, principalmente, as

Apesar de já ter sido protocolada junto ao Presidente do CNE, o pedido de vista das minutas de Parecer e da Resolução, as conselheiras foram informadas que teriam que pedir vistas publicamente. Atendida a essa exigência, após o término da Sessão do Conselho Pleno, o Presidente do CNE informou às Conselheiras que, o prazo para a apresentação do substitutivo (Parecer e minutas) era de 1 (uma) semana, agendando a próxima reunião do Conselho, com caráter deliberativo, para o dia 15/12/2017, das 9h às 18h, oportunidade em que foi efetivada a votação e a BNCC aprovada pelo CNE e homologada pelo então ministro do Estado de Educação José Mendonça Bezerra Filho (DEM/ Pernambuco).

Para o professor Luiz Carlos de Freitas, havia um plano B, para aprovar a BNCC, caso algo desse errado, a BNCC seria levada para aprovação do Congresso – ou ainda, passar nos dois lugares, “se os conservadores não se contentarem com as mudanças na composição do CNE”⁸⁷.

Para as conselheiras o interesse do CNE em aprovar a BNCC, mesmo sem finalizar discussões e concluir as análises dos Documentos em pauta, demonstra a priorização deste órgão em atender a uma demanda de interesses, que não fosse a do próprio conselho. Conforme sublinham Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar, o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões, quanto nos seus consensos e dissensos não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria. Ressaltam ainda as conselheiras que também não foram consideradas as substanciais contribuições oriundas das audiências públicas.⁸⁸

Diante das observações das conselheiras do CNE, é possível depreender que o processo de (re) formulação da BNCC acontece em um contexto político ideológico marcado e ou povoado por agendamentos neoliberais, no qual o Estado vai ficando cada vez mais mínimo e as interferências da dinâmica provada empresarial vai tomando os rumos da educação para si, dando o seu tom (PERONI, 2007/2008).

estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3 previstas no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. 15 de dezembro de 2017. Conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e, Márcia Angela da Silva Aguiar. Brasília (DF), 2017.

⁸⁷ Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/02/24/bncc-time-de-reformadores-se-fortalece-no-cne>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

⁸⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Do parecer no tocante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo objetivo é acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista, principalmente, as estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3 previstas no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. 15 de dezembro de 2017. Conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e, Márcia Angela da Silva Aguiar. Brasília (DF), 2017.

Nesse contexto em que os interesses do setor privado tem definido as políticas educacionais, em especial as curriculares no sentido de que os indivíduos tenham acesso ao conhecimento sistematizado numa concepção que visa distanciar a concepção das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo à classe trabalhadora em função de suas necessidades imediatas de vida, isto é, preparar para atender às necessidades do mercado de trabalho, é que a BNCC vai sendo finalizada.

Na direção de definir o que deve ser priorizado como ensino, Marsiglia *et al.* (2017) chamam a atenção para a importância da divulgação da nova agenda para a Educação Básica na Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁸⁹, ocorrida em Jomtien (1990). Nesse evento, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Documento que aprofunda as intenções, por parte de seus financiadores e planejadores, de implantar uma reforma no campo educacional sobre as bases de um novo projeto de formação humana, qual seja, o projeto neoliberal de educação.

Dentre as reformas do campo educacional definidas globalmente, importante salientar o foco na Educação Básica, com ênfase na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conforme dispõe a Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁹⁰. Nessa direção, Fonseca (1998) destaca que a ênfase na educação primária pública contida nas orientações internacionais, são justificadas, por estudos realizados pelo Banco Mundial. No caso do Brasil, entre os anos de 1995 e 2002, essas orientações resultaram na priorização do Ensino Fundamental como também na restrição dos investimentos no setor educacional e em políticas de incentivo à privatização (PINTO, 2002).

Na direção de implementar as reformas curriculares definidas externamente, a BNCC vai se afinando e toma forma de um Documento normativo para regulamentar os currículos das escolas da Educação Básica. Nesse ínterim, o texto da Base faz referência apenas a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, ficando o Ensino Médio para posteriormente ser finalizado. Sendo assim, a BNCC trata, ainda que breve, do processo alfabetizador da criança, o que revela, segundo Peres (2016, p. 3), “[...] um sobre esforço em colocar de forma peremptória a problemática na agenda contemporânea”, tendo em vista o foco na priorização das necessidades básicas de aprendizagem do sujeito.

⁸⁹ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -(UNESCO) – divulgou a nova agenda para a Educação Básica na Conferência Mundial sobre Educação com o apoio do Banco Mundial (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017).

⁹⁰ Disponível em: <<http://www.regra.com.br/educacao/>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

Nesse campo de disputas do processo de (re) formulação da BNCC, é possível identificar, ao longo das versões apresentadas do Documento, alterações bastante significativas no que tange ao processo alfabetizador da criança, o que será tratado no tópico a seguir.

3.2 As concepções sobre o processo alfabetizador da criança no movimento histórico de (re) formulação da BNCC: análise da primeira versão

O Documento preliminar da BNCC lançado em 2015 para consulta pública advoga no sentido de que o trabalho com as crianças da alfabetização inicial precisa levar em conta o caráter histórico do desenvolvimento humano.

Nesta etapa da construção do conhecimento, o texto da BNCC considera primordial a continuidade ao que foi desenvolvido na Educação Infantil, “[...] as culturas infantis tradicionais e contemporâneas, as brincadeiras de tradição oral e as situações lúdicas de aprendizagem” (BRASIL, MEC, BNCC, 2015).

Ao tratar dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a versão sinaliza para a necessidade, dessa etapa da escolarização dar continuidade ao trabalho realizado na Educação Infantil ao lado do acolhimento integral à criança e do apoio a sua socialização, conforme se dispõe o trecho a seguir:

[...] a alfabetização e a introdução aos conhecimentos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento deve se dar em articulação com atividades lúdicas como brincadeiras e jogos, artística, como desenho e canto, e científicas, como exploração e compreensão de processos naturais e sociais. Por esta razão a orientação do currículo, nesta etapa do conhecimento, precisa integrar as muitas áreas do conhecimento, centradas no **letramento** e na **ação alfabetizadora** (BRASIL, MEC, BNCC, 2015, p. 9, grifo nosso).

A proposta destaca a importância da integração do lúdico com o científico no momento de introduzir os conhecimentos sistematizados nas diferentes áreas do conhecimento. Colocada como “orientação do currículo”, a versão preliminar da BNCC, ao tratar do processo alfabetizador da criança ressalta a necessidade de centrar essa etapa do conhecimento na ação de alfabetizar e letrar. Enquanto os princípios norteadores da versão preliminar da BNCC destacam a importância de trabalhar alfabetização em concomitância com o letramento, ao tratar da Área de linguagens, a mesma proposta da BNCC, traz divergências.

[...] cabe à área de Linguagens uma importante tarefa da Educação Básica, que é transversal a todos os componentes: garantir o domínio da escrita, que envolve a alfabetização, entendida como compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico, e o domínio progressivo das convenções da escrita, para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação. A tarefa do **letramento**, que diz respeito à condição de participar das mais diversas práticas sociais permeadas pela escrita, abrange a construção de saberes múltiplos que permitem aos/às estudantes atuarem nas modernas sociedades tecnológicas, cada vez mais complexas também em relação às suas formas de comunicação em que os sujeitos se engajam (BRASIL, MEC, BNCC, 2015, p. 29, grifo do autor).

Nesse trecho da proposta preliminar do Documento da BNCC, a alfabetização é definida como o domínio do sistema de escrita alfabético-ortográfico e o letramento, em contrapartida, diz respeito à participação das práticas sociais de produção. Evidenciam-se diferentes funções para os termos, sem relacioná-los posteriormente, vindo em contraposição a compreensão de Soares (1998, p. 47) “[...] alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

Depreende-se uma fluidez e uma variação da própria conceituação, e dessa forma, da compreensão do que seja o fenômeno nomeado – do que seja letramento na BNCC (PERES, 2016). Com essa perspectiva, é atribuído um caráter funcional ao letramento. Para Gontijo, (2015) o caráter político da alfabetização continua ausente do texto preliminar da BNCC.

Nesses termos, compreende-se o caráter político da alfabetização de acordo com as contribuições de Paulo Freire (1999), como a necessidade de partir da cultura dos sujeitos pela via da decodificação e codificação dos significados (leitura de mundo), considerando a criança como sujeito do processo, visto que pela via da reconstrução participativa e linguística, este, contribui na aprendizagem do funcionamento da língua.

Sendo assim, é possível depreender, a ausência do caráter político descrito por Freire (1999) na versão preliminar da BNCC. No que tange à ação alfabetizadora, assim se posiciona Peres sobre o assunto:

Ousaria dizer que ausente da BNCC, de outros documentos oficiais e de uma parte significativa da atual produção acadêmica brasileira. Ao enfatizar o caráter funcional e instrumental da alfabetização – no esforço de produção da crença – a radicalidade do projeto político do **ensino da leitura e escrita** ficou em **segundo plano** no cenário brasileiro. Há razões para retomar esse debate (PERES, 2016, p. 14 grifo nosso).

A autora chama a atenção para a necessidade de se retomar o debate tendo em vista que a proposta apresentada deixa em segundo plano o projeto político de ensino da leitura e

da escrita. Ainda na proposta inicial da BNCC, ao tratar do processo de alfabetização da criança, assim orienta:

Espera-se que ao **final do terceiro ano do Ensino Fundamental**, as aprendizagens relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética tenham sido consolidadas, pois o êxito da trajetória acadêmica dos estudantes depende da participação em situações de leitura e produção de textos, durante todo o percurso escolar (BRASIL, MEC, BNCC, 2015, p. 32, grifo nosso).

A versão preliminar do texto, ao tratar do processo alfabetizador da criança, traz um posicionamento análogo ao das DCNs da Educação Básica, tendo em vista que a criança precisa estar alfabetizada até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Isso pode ser constatado nos seguintes trechos:

7 – Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

8 – Dessa forma entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, PARECER CNE/CEB Nº4/2008, p. 2).

O Parecer citado regulamenta que os três anos iniciais do Ensino Fundamental, devem ser destinados a alfabetização e ao letramento de forma a atender o que está disposto nas DCNs. Tais diretrizes, que têm como função orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, estabelecem o aprendizado das áreas de conhecimento, como também o desenvolvimento das diversas expressões que devem fundamentar o processo de alfabetização da criança. Nessa direção, as DCNs reiteram o tempo destinado a alfabetização, conforme exposto a seguir:

II – foco central na alfabetização, **ao longo dos três primeiros anos**, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 38, grifo nosso).

É possível afirmar que a versão preliminar da BNCC comunga com as orientações das DCNs no que tange ao tempo destinado a alfabetização da criança, ou seja, deve ocorrer nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e estar voltado para a alfabetização e o letramento.

Ainda na definição dos objetivos de aprendizagem, “os critérios de relevância e pertinência devem se materializar em cada componente curricular na definição de eixos” (BRASIL, MEC, BNCC, 2015, p. 16), em torno dos quais se organizam os objetivos de aprendizagem. Ao comparar os eixos voltados para o processo alfabetizador da criança, nos documentos de formação de professores⁹¹ produzidos no Brasil, como o Pro-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sendo estes indutores e orientadores do processo de articulação das políticas curriculares voltadas para o processo de alfabetização, fica clarificado que, a versão preliminar da BNCC, vem de encontro aos demais Documentos normatizadores do currículo. Nesta perspectiva, demonstra-se, a seguir um quadro comparativo elencando os eixos que compõe os currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do que fora definido nos Cadernos do Pró-Letramento.

Quadro 8 – Eixos que compõem os currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2015)

Pró-Letramento	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Elementos conceituais e metodológicos	BNCC
Compreensão e valorização da cultura escrita	-----	-----	-----
Apropriação do sistema de escrita	-----	Apropriação do sistema de escrita alfabética	Apropriação do sistema de escrita alfabético/ ortográfico e de tecnologias da escrita
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Produção de textos escritos	Produção de textos escritos	Produção de textos escritos	Escrita
Desenvolvimento da oralidade	Oralidade	Oralidade	Oralidade
-----	Análise linguística	Análise linguística	Análise linguística

Fonte: Gontijo (2015, p. 184)

⁹¹ Nos anos 2000, foram propostos, por meio de dois programas de formação de professores alfabetizadores organizados pelo Ministério da Educação, currículos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano). O primeiro aparece no fascículo 1, Unidade II, do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental Pró-Letramento – alfabetização e linguagem (2008). O segundo, no Caderno de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Ano I, Unidade I (2013). O currículo proposto no fascículo do Pró-Letramento – alfabetização e linguagem – é elaborado em torno de eixos, discriminados em capacidades, conhecimentos e atitudes que devem ser desenvolvidos ao longo do processo de escolarização. São cinco os eixos: (a) compreensão e valorização da cultura escrita; (b) apropriação do sistema de escrita; (c) leitura; (d) produção de textos escritos; e (e) desenvolvimento da oralidade. Mais recentemente, é implementado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Além do currículo proposto no referido caderno do Pnaic, foi elaborado, em 2012, pelo Ministério da Educação e submetido ao Conselho Nacional de Educação, o documento Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. O currículo está organizado em eixos estruturantes e objetivos de aprendizagem por eixo.

A partir do quadro elaborado por Gontijo (2015), é possível depreender que os fascículos do Pró-Letramento não traziam o Eixo “Análise linguística”, este foi acrescido a partir da construção do PNAIC, entretanto o Pró-Letramento contemplava o eixo “Compreensão e valorização da cultura escrita”, sendo que este não aparece, até o momento, em nenhum outro currículo implementado após os Cadernos do Pró-Letramento.

Outro aspecto observado é um acréscimo no eixo “Apropriação do sistema de escrita alfabético”, no texto da BNCC, ele é complementado por “Apropriação do sistema de escrita alfabético, ortográfico e de tecnologias da escrita” e no eixo “Produção de textos escritos” constata-se uma mudança para o eixo “Escrita”. Importante ressaltar que, a tecnologia da escrita (ORLANDI, 2001), também pode ser compreendida como “técnica da escrita”, ou seja, o uso da linguagem como “forma de relação social”.

Nesse campo, é possível constatar uma adequação na proposta apresentada na BNCC, sendo que não fica mais garantida a produção de textos escritos ao final do processo alfabetizador da criança, ou seja, o eixo assegura o domínio da escrita, mas não exige necessariamente a construção do texto. O que fica evidente é que os eixos que compõem o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental na versão preliminar da BNCC, estão em consonância com os demais currículos voltados para o processo de alfabetização da criança.

Observando que o processo alfabetizador da criança deve ocorrer, conforme orienta o Documento, nos primeiros três anos do Ensino Fundamental, destacam-se também nesta versão da BNCC os oito conhecimentos historicamente construídos da área da linguagem enquadrados pelo texto como objetivos gerais. Sendo assim, tais objetivos tem como meta uma formação que possibilite ao/à estudante:

- Dominar, progressivamente, a fala, a leitura e a escrita;
- Viver, refletir, sobre a se apropriar dos elementos constitutivos das diferentes linguagens artísticas;
- Vivenciar, refletir sobre, apropriar-se de, criar e recriar as práticas corporais;
- Reconhecer e valorizar a pluralidade de manifestações culturais (linguística, artística e corporal)
- Reconhecer e compreender o uso de outras línguas, assim como valorizar a (s) diversa (s) cultura(s);
- Respeitar características individuais e sociais, as diferenças de etnia, de classe social, de crenças, de gênero manifestado por meio das linguagens, assim como a valorização da pluralidade sociocultural brasileira e de outros povos e nações;
- Propiciar àqueles/as que apresentam necessidades diferenciadas de comunicação aos conteúdos, o acesso à utilização de linguagens e códigos aplicáveis e de tecnologia assistiva;
- Aproximar-se das diversas tecnologias, permitindo não apenas sua utilização como instrumento de comunicação e informação, mas também o

entendimento crítico das relações entre sociedade e tecnologia e o intercâmbio cultural (BRASIL, MEC, BNCC, 2015, p. 33).

Conforme regulamenta o texto preliminar da BNCC, o ponto de partida para a definição dos objetivos de aprendizagem propostos pelo documento são os oito direitos de aprendizagem. Esses direitos de aprendizagem, enunciados no referido texto, constituem um conjunto de proposições que orientam as escolhas feitas pelos componentes curriculares na definição de seus objetivos de aprendizagem consideradas as dimensões ética, estética e política de efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

3.3 As concepções sobre o processo alfabetizador da criança no movimento histórico de (re) formulação da BNCC: análise da segunda versão

A segunda versão da BNCC foi apresentada ao público em abril de 2016. O Documento traz orientações que, em partes, dialogam com a versão preliminar, visto que, ao tratar da relação dos estudantes com o conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim dispõe o texto:

Uma base comum para os currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve favorecer a necessária articulação entre esses anos e as experiências vivenciadas na Educação Infantil, considerando as culturas infantis tradicionais e contemporâneas, valorizando as situações lúdicas de aprendizagem que constituem o cerne das práticas desenvolvidas na primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, MEC, BNCC, 2016, p. 181).

Sendo ainda mais enfática na importância da ludicidade nos anos iniciais da Educação Básica, a segunda versão preliminar da BNCC considera o lúdico o “cerne” das práticas desenvolvidas no processo de construção do conhecimento nos primeiros anos da Educação Básica, tendo em vista que os Anos Iniciais são uma continuidade do que é ensinado na Educação Infantil. A proposta orienta para a alfabetização e letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, como a primeira versão divulgada da BNCC e destaca a importância da articulação entre os anos.

Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, é importante que o/a estudante tenha amplas oportunidades para a apropriação do sistema de escrita alfabética, que se dá articulada ao seu envolvimento com a leitura e a produção de textos em todos os componentes curriculares. A alfabetização e o letramento devem **se dar, portanto, em um contexto interdisciplinar**, sendo compromisso de todas as áreas e seus componentes. (BRASIL, MEC, BNCC, 2016, p. 182, grifo nosso).

A proposta aponta o compromisso de alfabetizar e letrar de forma integrada com todas as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, isto é, todas as áreas de conhecimento deverão estar articuladas com o propósito de oportunizar ao estudante a apropriação do sistema de escrita alfabética. Entretanto, para cada um dos componentes curriculares que integram as áreas, são estabelecidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos. Como “se dar em um contexto interdisciplinar”, sendo que para cada área e cada componente curricular são traçados determinados objetivos de aprendizagem. Nessa direção, entende-se que é difícil pensar em alcance de objetivos de aprendizagem separados do ensino. “A aprendizagem não é algo que se desenvolve sem o concurso de uma mediação qualificada por parte dos docentes” (GONTIJO, 2015, p.188).

Ainda na segunda versão da BNCC, ao tratar dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o texto destaca a necessidade de continuidade às experiências do letramento vivenciadas na Educação Infantil envolvendo “[...] processos sociais, políticos, econômicos e culturais” (BRASIL, MEC, BNCC, 2016, p. 186). O texto anuncia que o processo de letramento deve ser uma continuidade às experiências de letramento vivenciadas na Educação Infantil.

Cabe ressaltar aqui, que muitas crianças brasileiras ainda não tem acesso à Educação Infantil, conforme dados do observatório do PNE⁹², em 2010, apenas 80,1% dos alunos tinham acesso a esta etapa da Educação Básica, ficando 20% dessa população desassistida desse direito. Sendo assim, não há como dar continuidade às experiências de letramento, sendo que um número significativo de alunos ainda não têm esse direito efetivamente garantido. Ao tratar desse assunto, assim se posiciona Peres:

Leitura e escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental movem-se em arenas diferentes, em campos conceituais diferenciados e, por vezes, divergentes. Se a ideia é de continuidade da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (afinal, trata-se das mesmas crianças que com quatro e cinco anos estão na EI e seis anos no EF) parece haver, no que tange à aprendizagem da língua escrita, um *fosso* que tem implicações importantes para a prática pedagógica (PERES, 2016, p. 12).

A autora levanta questionamentos sobre as diferentes concepções conceituais entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no que tange à leitura e a escrita, para a autora há um distanciamento entre essas duas etapas de ensino, embora as crianças sejam as mesmas, a

⁹² Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/indicadores>>. Acesso em 05 jan. 2018.

prática pedagógica é diferente. Ainda no sentido de orientar o processo alfabetizador da criança, destaca-se o seguinte trecho:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as ações que integram componentes curriculares e áreas contribuem para processos diversos de alfabetização, letramento, de desenvolvimento das linguagens e de raciocínios matemáticos, com noções espaciais e suas formas de representação (BRASIL, MEC, BNCC, 2016, p. 183).

A segunda versão da BNCC registra a necessidade da integração entre os componentes curriculares e as áreas de conhecimento para a construção do processo alfabetizador. O Documento salienta a necessidade da integração entre os componentes curriculares e as áreas de conhecimento para a construção do processo alfabetizador. Nesses termos, o texto da segunda versão da BNCC orienta que nos três primeiros anos do Ensino Fundamental a apropriação do sistema de escrita alfabética e o aprendizado de algumas normas ortográficas devem assumir centralidade. Nessa concepção e ao se referir a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, assim trata o texto:

Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a apropriação do sistema de escrita alfabética e o aprendizado de algumas normas ortográficas assumem centralidade e contemplam o conhecimento das letras, a compreensão dos princípios de funcionamento do sistema de escrita alfabética e o domínio das convenções que regulam a correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a levar os/as estudantes a ler e a escrever palavras e textos. (BRASIL, MEC, BNCC, 2016, p. 187).

Ao tratar da Língua Portuguesa o Documento destaca a centralidade da escrita alfabética e das normas ortográficas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, é possível inferir que, apesar do texto trazer que a alfabetização envolve “tanto a apropriação do sistema alfabético e de aspectos da norma ortográfica, quanto o desenvolvimento de práticas de uso social da escrita” (BRASIL, MEC, BNCC, 2016, p. 186), há no Documento da BNCC, uma visão de língua/linguagem que se “[...] assenta no estruturalismo, cujo principal foco é no sistema da língua” (GONTIJO, 2015 p. 187). Para a autora o caráter político da alfabetização está ausente do texto da BNCC, considerando que a preocupação é com a instrumentalização técnica dos sujeitos para responderem a demandas sociais e profissionais colocadas pela sociedade moderna.

Nesse processo de análise, a proposta da segunda versão considera a área de Linguagens com um papel central na realização dos objetivos gerais de formação. Assim dispõe o texto:

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados a esse aprendizado são propostos em articulação aqueles relacionados aos eixos da leitura, da produção de textos e de seus usos. Conforme documentos de formação de professores produzidos no Brasil, nos últimos anos, como os que estabelecem no Pro-Letramento e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ao final do bloco pedagógico de três anos do Ensino Fundamental, espera-se que os/as estudantes dominem o sistema de escrita alfabética, aprendam a segmentar palavras nas frases, usem pontuação em textos, aprendam algumas normas ortográficas que dizem respeito as relações diretas entre fonemas e grafemas e regras contextuais representação (BRASIL, MEC, BNCC, 2016, p. 187).

A segunda versão da BNCC cita os documentos de formação de professores implementados no Brasil, nos últimos anos, como também descreve as competências que o aluno deve desenvolver ao longo do ciclo de alfabetização, porém, diferentemente da versão preliminar, os eixos que organizam essa etapa do conhecimento e que tem como propósito garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do educando, divergem em partes da versão preliminar apresentada, conforme disposto no quadro abaixo.

Quadro 9 – Eixos que compõem os currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2016)

Pró-Letramento	PNAIC	Elementos conceituais e metodológicos	BNCC – versão preliminar	BNCC – segunda versão
Compreensão e valorização da cultura escrita	-----	-----	-----	-----
Apropriação do sistema de escrita	-----	Apropriação do sistema de escrita alfabética	Apropriação do sistema de escrita alfabético/ ortográfico e de tecnologias da escrita	-----
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Produção de textos escritos	Produção de textos escritos	Produção de textos escritos	Escrita	Escrita
Desenvolvimento da oralidade	Oralidade	Oralidade	Oralidade	Oralidade
-----	Análise linguística	Análise linguística	Análise linguística	Conhecimento sobre a língua e sobre a norma

Fonte: Quadro elaborado por Gontijo (2015) e readaptado pela autora para esse trabalho.

Constata-se nessa segunda versão da BNCC, a exclusão do eixo “apropriação do sistema de escrita” e a alteração do eixo “análise linguística” para “Conhecimento sobre a língua e sobre a norma”. Quanto a esse último, o texto destaca que ele “[...] reúne objetivos de aprendizagem sobre conhecimentos gramaticais, em uma perspectiva funcional, regras e convenções de usos formais da língua que darão suporte aos eixos da leitura, escrita e oralidade” (BRASIL, MEC, BNCC, 2016, p. 95).

Concorda-se que os conhecimentos gramaticais darão suporte para aos eixos da leitura, escrita e oralidade, entretanto na sequência o texto destaca que dependendo da etapa da escolarização, serão propostos outros objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados a este mesmo eixo. Nessa direção, assim dispõe o texto:

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental esses objetivos estão presentes, nos três primeiros anos, entre aqueles que se referem a apropriação do sistema alfabético de escrita e no eixo escrita, relacionados a produção e revisão textuais (BRASIL, MEC, BNCC, 2016, p. 95).

Embora o texto da segunda versão não faça referência ao eixo “Apropriação do sistema de escrita alfabético”, conforme colocado no quadro 8 acima, ao tratar do eixo “conhecimento sobre a língua e sobre a norma”, a BNCC advoga no sentido de que este eixo dever contemplar a “Apropriação do sistema alfabético de escrita”. Levando isso em consideração, é possível verificar a falta de coerência nessa afirmação, tendo em vista que os significantes contidos no eixo “Conhecimento sobre a língua e sobre a norma” não garantem a abrangência desse campo de atuação, ou seja, este último eixo não deixa explícito ao leitor que o conhecimento trabalhado com o aluno deve se expandir para a compreensão da produção e revisão textuais. É possível depreender nesta versão da BNCC, um distanciamento ainda maior da função social da leitura e da escrita. Compreende-se que, produzir textos, desde a mais tenra idade, é uma forma essencial de vivência da cidadania e da livre expressão. Nesse movimento de analisar como se estrutura a área da linguagem na BNCC, assim ressalta Gontijo (2015, p. 188): “o documento enfatiza objetivos ligados ao registro, à anotação, ou seja, utiliza termos que substituem o termo *cópia*, quando se refere à produção de textos, o que, em minha opinião, não proporciona a renovação e o aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa”.

Para a autora, essas demandas têm se fortalecido ao longo do processo de formulação do Documento, especialmente “[...] após o impeachment de Dilma Rousseff, quando o

Movimento Escola sem Partido⁹³ (ESP), passou a ser um dos interlocutores do MEC” (MACEDO, 2017, p. 514). Considerando o interesse desse movimento em atender a demanda de um grupo que comunga de ideias conservadoras, pôs-se em xeque a competência do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do MEC para a definição da BNCC, “[...] o movimento tem sustentado que a organização de documentos em torno de direitos de aprendizagem, preconizada pela lei que institui o PNE, é ‘invasão de competências’” (MACEDO, 2017, p. 514). Para o ESP a BNCC tem que tratar de currículo e não de direitos, tendo em vista que os direitos estão contidos na Constituição. Mediado por argumentos como esse, o grupo reivindica a alteração da instância de aprovação da BNCC do CNE para o Congresso Nacional. Embates como esses se intensificaram durante o processo de formulação da BNCC.

3.4 As concepções sobre o processo alfabetizador da criança no movimento histórico de (re) formulação da BNCC: análise da terceira versão

Nesse processo de análise do indicativo do processo alfabetizador na BNCC, é mister considerar os marcos legais do currículo anteriormente citados que definem e regulamentam essa trajetória da Educação Básica. Conforme dispõe o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem constituir-se em um período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento.

Embora essa perspectiva tenha sido considerada no momento da disponibilização da 1ª versão do documento no portal do MEC, como também na 2ª versão apresentada nos seminários ocorridos nos 26 estados da federação, a 3ª versão da BNCC entregue ao CNE em 06 de abril de 2017, também compreendida por alguns nomes da área da educação como a versão final, dá uma grande guinada na definição do período destinado à alfabetização, visto que, conforme vinha regulamentando as DCNEF e o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, a criança deveria ser alfabetizada e letrada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Entretanto a 3ª versão do documento da base, antecipa esse prazo para dois anos, ou seja, a criança deverá ser alfabetizada e letrada, a partir da implementação desse Documento regulador dos currículos, até oito anos de idade. Ao tratar do assunto, assim dispõe o texto da BNCC:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que

⁹³ O movimento Escola sem Partido, por encontrar respaldo entre a bancada evangélica, que a partir de 1990 tem ampliado sua representação política, inseriu em sua agenda o debate sobre a BNCC.

os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento (BRASIL, 2017, p. 55).

O Documento reforça o posicionamento da alfabetização com ênfase no letramento, destacando essa ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. A progressão do conhecimento ocorre, segundo o texto, pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e expectativas quanto o que ainda precisam aprender (BRASIL, 2017).

Salientando a importância de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental com o propósito de promover mais integração entre as fases, a BNCC destaca a importância de ampliar a autonomia intelectual do educando para a compreensão de “[...] normas e interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2017, p. 55).

Nesse movimento, as ações pedagógicas com foco na alfabetização, devem compreender o período dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme dispõe o documento da BNCC. Esta etapa, que está integrada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como já descrito no item 2.6 do capítulo II, compreende as seguintes Áreas do Conhecimento: Área da Linguagem (que se desdobra nos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes e Educação Física); Área da Matemática (componente curricular: Matemática); Área das Ciências da Natureza (componente curricular: Ciências); Área das Ciências Humanas (componente curricular: História e Geografia).

À luz do Parecer CNE/CEB nº 11/2010 o texto da BNCC advoga em prol de que “os componentes curriculares se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes” (BRASIL, 2017, p. 25). Assim foram distribuídas as competências específicas para cada Área do Conhecimento e para cada componente curricular, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo do processo de cada etapa de escolarização.

Amparado pelos artigos 32 e 35 da LDB⁹⁴, o texto da BNCC salienta que é por meio da educação formal que os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de uso do conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para

⁹⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 abr. 2017.

tomar decisões oportunas. “A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência” (BRASIL, 2017, p. 15).

Nesse sentido, conforme dispõe o Documento, as competências podem ser compreendidas como os resultados esperados da aprendizagem. Assim, cada conteúdo curricular está a serviço do desenvolvimento de determinada competência.

O próprio texto da Base explicita a tendência não só no Brasil, como também em grande parte das reformas curriculares mundiais⁹⁵, em organizar os currículos em competências. “[...] a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes)” (BRASIL, 2017, p.16). Conforme explicita o Documento regulador do currículo da Educação Básica, ser competente significa ter condições de resolver os problemas do cotidiano utilizando o conhecimento sistematizado.

Enquanto na segunda versão da BNCC constatava-se um esforço no sentido de assentar a proposta nos documentos marcos que pautam a justificativa da necessidade de implantação da BNCC as DCN (BRASIL, 2013), nesta, sem justificativas ou demais explicações, essa concepção vai se distanciando desse marcos.

Pode-se conferir isso comparando situações como: na segunda versão da BNCC, os “Eixos de Formação” foram referenciados nos objetivos estabelecidos Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos com o propósito de articular o currículo ao longo de toda a etapa. Enquanto na terceira versão está disposto “Objetivos gerais de formação das áreas” de conhecimento. Outro aspecto relacionado às mudanças nessa trajetória da segunda para a terceira versão, passa pela incorporação do “operador curricular” Competências (gerais, específicas por área, específica por componente), e a exclusão dos “Eixos de Formação” e “Objetivos gerais de formação das áreas”, não são contemplados pelas expressões “complementa” e “revisa”. Diante disso, é possível constatar discontinuidades em relação a proposta anterior.

Em relação à sistematização da BNCC pautada em competências, a Anped considera esse modelo “preocupante”, tendo em vista que “esta ‘volta’ das competências ignora todo o

⁹⁵ É possível citar como exemplo o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos⁹⁶.

Apoiada nos já referenciados princípios éticos, políticos e estéticos preconizados nas DCN, a BNCC adota dez competências gerais que abrangem todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica. A seguir são descritas as competências gerais elencadas no texto da Base Nacional Comum Curricular:

Quadro 10 – Competências gerais elencadas no texto da BNCC (2017)

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade,

⁹⁶ Posicionamento da Anped. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf>. Acesso em: 10 janeiro 2018.

convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL, MEC, BNCC, 2017, p. 18.

Para explicar a função desse conjunto de competências o Documento destaca “[...] o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 19). Ancorada no Caderno de Educação em Direitos Humanos⁹⁷, o texto da BNCC enfatiza que a educação deve estar voltada para a afirmação de valores, estimulando ações que contribuam para a transformação da sociedade, além de ser um ‘chamamento à responsabilidade’ de forma a envolver a ética, a ciência e a conscientização para com os cuidados da preservação da natureza (BRASIL, 2013).

Além das competências gerais elencadas no texto, também foram estabelecidas competências para cada área do conhecimento e cada componente curricular abarca as competências específicas de seu campo de atuação.

Conforme destaca o texto da BNCC, as competências específicas fazem uma articulação horizontal entre as áreas, permeando todos os componentes curriculares, bem como a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos (BRASIL, 2017). Ainda na direção de “[...] garantir o desenvolvimento das competências específicas” (BRASIL, MEC, BNCC, 2017, p. 26), o Documento da Base estabelece um conjunto de habilidades. Tais habilidades estão associadas a diferentes objetos de conhecimento, que podem ser exemplificados como os conteúdos, os conceitos e os processos. Esses objetos de conhecimento se estruturam em unidades temáticas.

À luz das competências e habilidades descritas no texto, o processo alfabetizador da criança vai sendo delineado na proposta da 3ª Versão da BNCC que reduz o tempo destinado de três para dois anos. A Figura 5 abaixo demonstra como está estruturada essa versão:

⁹⁷ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Figura 4 – A Estruturação da Educação Básica na BNCC e a disposição das competências (2017)



Fonte: Figura retirada da 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2017, p. 22).

A proposta da 3ª Versão das BNCC traz o conjunto de competências e habilidades que o aluno deverá desenvolver ao longo da Educação Básica. A Figura 5 explicita a organização do Documento e dispõe que, para cada área de conhecimento são estabelecidas competências. Essas áreas são desdobradas em componentes curriculares, os quais também trazem as competências específicas para o seu campo de atuação. Cabe ressaltar, mais uma vez, que o processo alfabetizador está contido na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Em relação à Área da Linguagem, a terceira versão do Documento assim se posiciona: “Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo” (BRASIL, 2017, p. 59).

Na proposta da BNCC, a Área da Linguagem pode ser compreendida como “comunicação”, visto que pressupõe a interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. “Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um

processo discursivo” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 59). A atividade humana também pode ser vista como uma ação do homem sobre as coisas, ou seja, na transformação da natureza, compondo nesse caso o eixo da ‘produção’.

Assim sendo, os dois eixos principais que compõe a linguagem são: Comunicação e Produção. O resultado da relação de ambos, segundo ressalta o documento orientador do currículo, é que constituem o sujeito como um ser social (BRASIL, MEC, BNCC, 2017). Nesses termos, a linguagem pode ser considerada como a capacidade humana de o indivíduo se inter-relacionar com o seu semelhante, assim dispõe o texto:

A escolarização das linguagens com base nesse pressuposto significa conscientizar os sujeitos do seu ‘ser-pensar-fazer’ e gerar um ‘fazer-saber’. O fazer baseado na reflexão é uma transformação que modifica o sujeito, que passa do fazer imediato para um fazer informado, persuasivo e interpretativo. Ao reconhecer as estruturas profundas das linguagens (as formas e os valores implícitos), ele poderá compreender melhor as estruturas de superfície que se manifestam em textos, tornando-se capaz, se quiser, de manipulá-las, aceitá-las, contestá-las e transformá-las (BRASIL, MEC, BNCC, 2017, p. 59).

A Linguagem como uma área do conhecimento permeia a oralidade, leitura, escrita, desenho, escultura, mímica, movimentos, representações corporais, som e música, entre outras formas de comunicação. Considerada o elemento fundamental para o desenvolvimento humano, é por meio do processo de escolarização que o aluno poderá transitar entre as situações informais e coloquiais que já conhecia antes de entrar na escola para situações mais estruturadas e formais. Dessa forma, poderá explorar os modos como funciona a linguagem e a serviço de quais interesses está voltada, aprendendo a utilizar os recursos da linguagem de modo a ampliar o seu repertório de conhecimento. Com a visão alargada, o sujeito poderá analisar o que está sendo veiculado e tomar uma posição.

Os componentes da área de Linguagem que compreendem o processo alfabetizador da criança são integrados por: Língua Portuguesa, Artes e Educação Física e estão relacionados à “[...] expansão das possibilidades das práticas de linguagem, com vistas à ampliação de capacidades expressivas, à compreensão de como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas” (BRASIL, 2017, p. 60). Nesse movimento, as práticas de linguagem podem ser consideradas produtos culturais que organizam e estruturam as relações humanas.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase integrante do processo alfabetizador, as aprendizagens dos componentes curriculares da área de Linguagens, considera “[...] tanto as culturas infantis tradicionais quanto as contemporâneas, em continuidade às experiências

vividas nos diferentes campos de experiências da Educação Infantil” (BRASIL, MEC, BNCC, 2017, p. 60).

Ao se referir à função da Linguagem durante os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, assim estabelece o documento da BNCC:

[...] a apropriação do sistema alfabético da escrita ocupa espaço de reflexão especial, sendo as demais linguagens ressignificadas pela alfabetização, inclusive a linguagem oral, corporal e artística. A autonomia adquirida pelos processos de ler e escrever é algo novo e surpreendente. As linguagens, antes articuladas em campos de experiências na Educação Infantil, passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar (BRASIL, MEC, BNCC, 2017, p. 61).

A BNCC destaca a importância de valorizar as situações lúdicas de aprendizagem por meio da articulação entre as experiências vivenciadas na Educação Infantil e o conhecimento sistematizado do Ensino Fundamental. Essa articulação deve prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, sendo a apropriação do sistema alfabético da escrita o precursor da ressignificação das demais linguagens, visto que possibilita reflexões.

Embora o texto explicita, conforme anteriormente citado, a importância de conscientizar o sujeito do seu ‘ser-pensar-fazer’ e gerar um ‘fazer-saber’, a estrutura da Terceira Versão da Base está organizada em competências. Essa organização alija a possibilidade da construção do desenvolvimento pleno do ser humano, tendo em vista que estabelece itens que os alunos devem se apropriar. Enveredar por esse caminho é preparar o aluno para desenvolver habilidades para testes e avaliações, porém não contribui para torná-lo um ser pensante que possa compreender “[...] as estruturas de superfície que se manifestam em textos, tornando-se capaz, se quiser, de manipulá-las, aceitá-las, contestá-las e transformá-las” (BRASIL, MEC, BNCC, 2017, p. 59), conforme regulamenta o texto.

Em relação às competências específicas de linguagens, destacam-se os seguintes itens:

1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
3. Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.
4. Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.
6. Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.
10. Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo (BRASIL, MEC, 2017, p. 62).

Apesar de esta versão da Base empregar a terminologia “direitos de aprendizagem” de forma reiterada para a Educação Infantil, a adoção desse enfoque segundo o texto, “[...] vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos” (BRASIL, 2017, p. 16). Entretanto, cabe ressaltar o uso da categoria “competência” como mais usual no decorrer da terceira versão da BNCC. Compreende-se que, organizar o currículo por competências está fortemente associado à ideia de formação instrumental, à uma formação limitada de um trabalhador competente e adaptado, e não à preparação das novas gerações para do exercício da cidadania, particularmente, num país como Brasil, marcadamente injusto e desigual.

Ao tratar da Área da linguagem, o Documento da Base estabelece dez considerações sobre o processo alfabetizador. Essas considerações são elencadas em forma de itens e trazem apontamentos de como trabalhar essa etapa do conhecimento. O texto estabelece, em cada um dos itens, uma orientação específica e sistemática das características formais de trabalhar a linguagem como condição fundamental da alfabetização, conforme exposto no Quadro 11:

Quadro 11 – Terceira Versão da BNCC: considerações sobre o processo de alfabetização (2017)

1. Escrever requer habilidade cognitiva, mas também motora, seja traçando letras na superfície de um papel, seja digitando num teclado de computador. As atividades motoras precisam ser aprendidas e, na maioria das vezes, treinadas. O uso do material escolar de escrita, como lápis, caneta, borracha, corretivo, régua e teclado de computador, inclui, além das capacidades cognitivas, habilidade motora específica, que exige conhecimento e treinamento.
2. Um aspecto fundamental para os momentos iniciais da alfabetização é que o aluno faça a diferenciação entre as formas escritas e outras formas gráficas de expressão.
3. Dois tipos de convenção gráfica fundamentais no sistema de escrita do português precisam ser compreendidos pelos alunos: a orientação da escrita de cima para baixo e da esquerda para a direita e as convenções que indicam a delimitação de palavras (espaços em branco) e de frases (pontuação).
4. Tanto a fala quanto a escrita são produzidas em sequência linear, isto é, “som” depois de “som”, ou letra depois de letra, palavra depois de palavra, frase depois de frase, e assim por diante. Um dos pontos fundamentais no início da alfabetização é compreender que essa linearidade acontece de maneira diferente na fala e na escrita.
5. A importância da aprendizagem do alfabeto na fase inicial da alfabetização está,

<p>sobretudo, na necessidade de o aluno saber identificar e nomear as letras. Além disso, um conhecimento básico é a regra geral de que o nome de cada letra tem relação com pelo menos um dos “sons” da fala que ela pode representar na escrita. Isso é verdade para a maioria dos casos (“a”, “bê”, “cê”, “dê”, “ê”, “efe” etc.); as exceções são poucas e de uso menos frequente (as letras h, y ew, por exemplo). Portanto, é fundamental que o aluno compreenda que as letras são unidades estáveis do alfabeto, que representam na escrita os “sons” vocálicos ou consonantais constitutivos das palavras faladas.</p>
<p>6. Conhecer o alfabeto representa desenvolver capacidades específicas, conforme se trate de ler ou de escrever. Para ler, é indispensável a capacidade perceptiva que possibilita identificar cada letra, distinguindo umas das outras. Para escrever, além da acuidade perceptiva, é necessária a capacidade motora de grafar devidamente cada letra. Conhecer o alfabeto também implica que o aluno compreenda que as letras variam na forma gráfica e no valor funcional. As variações gráficas seguem padrões estéticos, mas também são controladas pelo valor funcional que as letras têm. As letras desempenham uma determinada função no sistema, que é a de preencher um determinado lugar na escrita das palavras. Portanto, é preciso conhecer a categorização das letras, tanto no seu aspecto gráfico quanto no funcional (quais letras devem ser usadas para escrever determinadas palavras e em que ordem). Apesar das diferentes formas gráficas das letras do alfabeto (maiúsculas, minúsculas, imprensa, cursiva), uma letra permanece a mesma porque exerce a mesma função no sistema de escrita, ou seja, é sempre usada da maneira exigida pela ortografia das palavras.</p>
<p>7. Uma das implicações do princípio de identidade funcional das letras para o processo de alfabetização é que o aluno precisa aprender que não pode escrever qualquer letra em qualquer posição em uma palavra, porque as letras representam fonemas, os quais aparecem em posições determinadas nas palavras.</p>
<p>8. Apropriar-se do sistema de escrita depende, fundamentalmente, de compreender um princípio básico que o rege, a saber: os fonemas, unidades de “som”, são representados por grafemas na escrita. Grafemas são letras ou grupos de letras, entidades visíveis e isoláveis. Os fonemas são as entidades elementares da estrutura fonológica da língua, que se manifestam nas unidades sonoras mínimas da fala. É preciso que o aluno aprenda as regras de correspondência entre fonemas e grafemas, por meio do tratamento explícito e sistemático encaminhado pelo professor na sala de aula. Essas regras de correspondência são variadas, ocorrendo algumas relações mais simples e regulares e outras mais complexas, que dependem da posição do fonema-grafema na palavra (são posicionais) ou dos fonemas/grafemas que vêm antes ou depois (são contextuais).</p>
<p>9. Um conhecimento fundamental que os alunos precisam adquirir no seu processo de alfabetização diz respeito à natureza da relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que eles tentam escrever ou ler. Esse aprendizado, que representa um avanço decisivo no processo de alfabetização, realiza-se quando o aluno entende que o princípio geral que regula a escrita é a correspondência “letra-som” – em termos técnicos mais apropriados, grafema-fonema. Isso Significa compreender a natureza alfabética do sistema de escrita e se manifesta quando o aluno começa a tentar ler e escrever de acordo com o princípio alfabético (uma “letra”, um “som”).</p>
<p>10. A aprendizagem das regras ortográficas é parte indissociável do processo de alfabetização, que pode se iniciar com a apresentação de algumas regras básicas para a compreensão do sistema da escrita, e certamente se estenderá durante o Ensino Fundamental – Anos Iniciais</p>

Ao trazer os dez apontamentos do processo alfabetizador, o Documento da BNCC referencia os cadernos ou fascículos do Pró-Letramento⁹⁸, Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Esse material produzido no ano de 2008 pelo MEC foi usado para a formação de professores da rede pública de ensino. Tendo como foco o processo de alfabetizar e letrar, o material é dividido em fascículos e versa sobre questões que envolvem o ensino da Língua Portuguesa.

É mister destacar, também, que o fascículo 1 do Pró-Letramento, faz uso da categoria “capacidades” para delinear o conhecimento a ser trabalhado no ensino da língua. A opção pelo emprego da categoria “[...] ‘capacidades’ se deve ao fato de se tratar de um termo bastante amplo, que pode abranger desde os desempenhos mais simples da criança (como seus primeiros atos motores), até os mais elaborados” (BRASIL, 2008, p.15).

Levando isso em consideração, é possível depreender, conforme versa o texto do Pró-Letramento, que “[...] seria possível falar das ‘capacidades’ das crianças usando outros termos e conceitos, como ‘**competências**’, ‘procedimentos’ e ‘habilidades’” (BRASIL, 2008, p. 15 **grifo nosso**). A partir dessa afirmação é possível concluir que, embora os cadernos do Pró-Letramento tenham feito a opção pela terminologia “capacidades”, esse termo também pode adquirir o sentido de competências.

Constata-se, assim que, o termo “competências”, apresentado pelo Documento da Base, ao referir-se aos conhecimentos e habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos, em cada área de conhecimento e em cada componente curricular, pode adquirir o sentido de capacidades e/ou habilidades.

A partir destas constatações, é possível verificar que, o texto da BNCC, mais especificamente a parte que trata do processo alfabetizador da criança, está apoiado nos cadernos do Pró-Letramento. Isso pode ser detectado, também, a partir da comparação entre os seguintes trechos:

Escrever envolve trabalho cognitivo ou mental, raciocínio e planejamento. Mas o ato de escrever é, também, uma atividade motora, seja traçando letras na superfície de um papel, seja digitando num teclado de computador. As atividades motoras precisam ser aprendidas e, na maioria das vezes, treinadas. O uso do material escolar de escrita – lápis, caneta, borracha, corretivo, régua, teclado de computador – inclui, além das capacidades cognitivas, uma habilidade motora específica, que exige conhecimento e treinamento. (BRASIL, MEC, PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p.22).

⁹⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&Itemid=30192>. Acesso em 02 abr. 2017.

O trecho acima que está contido no fascículo 1 do Pró-Letramento, faz referência ao desenvolvimento das capacidades específicas para o desenvolvimento da prática da escrita, o mesmo ocorre com o trecho abaixo (item um) que faz parte das dez considerações sobre o processo alfabetizador apresentado pelo componente curricular de Língua Portuguesa no documento da BNCC, conforme apresentado na página anterior.

Escrever requer habilidade cognitiva, mas também motora, seja traçando letras na superfície de um papel, seja digitando num teclado de computador. As atividades motoras precisam ser aprendidas e, na maioria das vezes, treinadas. O uso do material escolar de escrita, como lápis, caneta, borracha, corretivo, régua e teclado de computador, inclui, além das capacidades cognitivas, habilidade motora específica, que exige conhecimento e treinamento (BRASIL, BNCC, MEC, 2017, p. 67).

É possível depreender que, o trecho da BNCC acima descrito, com pequenas alterações de terminologias, vem repetindo o que traz os Cadernos Orientadores do Pró-Letramento. Ratifica-se, dessa forma, que o processo alfabetizador, conforme vem sendo delineado na BNCC medeia outros documentos regulatórios sobre concepções e capacidades essenciais ao processo de alfabetização e seleção de procedimentos para seu desenvolvimento.

Ainda em se tratando dos apontamentos sobre o processo alfabetizador abordado no Documento da Base, o letramento é colocado como condição para a alfabetização e para o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas (BRASIL, 2017, p. 69). Também são consideradas condições fundamentais para o processo de alfabetização da criança, a análise e a exploração gradual e sistemático das características formais da língua escrita. O desafio colocado para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental é o de conciliar esses processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

3.5 As concepções sobre o processo alfabetizador da criança no movimento histórico de (re) formulação da BNCC: análise da versão final da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada pelo CNE em 15 de dezembro de 2017 e homologada pelo Ministro do Estado da Educação Mendonça Filho no dia 20 de dezembro de 2017. Com 20 votos favoráveis e três contrários, a BNCC, segundo divulgado pela grande mídia nacional, servirá de parâmetro para a construção dos currículos pelas escolas da rede de ensino dos estados e municípios.

Trazendo em destaque no texto o nome do Ministro de Estado da Educação Mendonça Filho, na Secretaria Executiva Maria Helena Guimarães de Castro e na Secretaria de Educação Básica Rossieli Soares da Silva, a versão homologada da BNCC continua com o slogan apresentado na versão anterior “Educação é a base”.

Anunciando a “parceria” do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e como “apoiador” do processo de formulação a organização não governamental intitulada Movimento pela Base, o Documento é entregue ao MEC.

Numa conjuntura em que o governo anuncia cortes na educação⁹⁹ na proporção de 32% em relação ao ano anterior, que já amargava forte recessão em todos os setores da sociedade e em especial da educação, a BNCC é aprovada de forma aligeirada. Entre esses cortes, destaca-se que o atual Presidente Michel Temer vetou a Lei complementar de R\$ 1,5 bilhão ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), conforme divulgado no Diário Oficial da União¹⁰⁰, de 03 de janeiro de 2018. Nesse contexto de reformas e de retirada de direitos a BNCC é aprovada com projeção para ser implementada em todas as escolas da Educação Básica até o ano de 2020.

Ressalta-se, conforme já anunciado, que esse Documento normativo restringe-se a Educação Infantil e as duas etapas do Ensino Fundamental, ficando o Ensino Médio para ser concluído posteriormente, como se esse ciclo estivesse desvinculado das demais etapas do conhecimento. Em relação a isso, assim se posiciona a Anped: “A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental¹⁰¹”.

Com o discurso de definidora do “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, MEC, BNCC, 2017b, p. 5), a BNCC aprovada se coloca em conformidade com o que preceitua o PNE2014-2024.

Em relação ao processo alfabetizador da criança, objeto da presente análise, assim dispõe o artigo 12 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

⁹⁹ Disponível em: <<https://www.brasil247.com/pt/247/brasil/334259/Educação-terá-corte-de-recursos-de-32-em-2018.htm>>. Acesso em: 12 jan.2017.

¹⁰⁰ Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/173249821/dou-secao-1-03-01-2018-pg-1>>.

¹⁰¹ Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira-versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf. Acesso em 12. Jan de 2018

Para atender o disposto no inciso I do artigo 32 da LDB, no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas (BRASIL, MEC, CNE, Resolução 2017).

Justificado pelo inciso I do artigo 32 da LDB, a Resolução determina que no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental a ação pedagógica deve ter como “foco” a alfabetização. Nessa direção, a versão aprovada da BNCC assim regulamenta:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (BRASIL, BNCC, 2017b, p. 57, grifo nosso).

Voltando-se ao Parecer citado, este compreende que a alfabetização deve abranger “crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização” (BRASIL, PARECER, 2010, p. 28). Em nenhuma citação do Parecer anteriormente citado encontrou-se a dimensão de alfabetizar nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Ainda no sentido de regulamentar o processo de alfabetização da criança, o texto aprovado da BNCC, assim normatiza:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos **dois primeiros anos** desse segmento, **o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica** (BRASIL, BNCC, 2017, p. 61, grifo nosso)

A reiteração do significativo “foco” direcionado a ação de alfabetizar nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, é ainda mais incisiva nesta versão aprovada do que nas demais versões anteriormente apresentadas. Conforme dispõe o dicionário¹⁰², a acepção foco remete a “um ponto central ou de convergência, podendo adquirir os sentidos de centro, ponto, cerne, coração, eixo, âmago, essência, núcleo, sede, base”. Sendo assim, a alfabetização é definida como o ponto central da ação pedagógica.

Ao tratar do processo de alfabetização, assim dispõe o Documento aprovado da BNCC:

¹⁰²Disponível em: <<https://www.sinonimos.com.br/foco/>>. Acesso em 12 jan. 2018.

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. **Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.** Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, BNCC, 2017b, p. 88, grifo nosso).

A ênfase no processo alfabetizador no texto aprovado da BNCC pode ser denotado também no estabelecimento de um subitem para tratar especificamente da temática “O processo de alfabetização” (BRASIL, BNCC, 2017b, p. 88).

Trazendo mais destaque ao tema em estudo, a parte do texto que está inserida no tópico “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades”, define capacidades/habilidades que devem estar envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de) codificação. Ressaltando a importância de os estudantes conhecerem o “o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura” (BRASIL, BNCC, 2017b, p. 85). Nesses termos evidencia-se o direcionamento de um ensino técnico e mecânico. Ao tratar desse tema, assim se posiciona Rocha:

Não seria desnecessário dizer que as ‘bases’ reatualizam o discurso tecnicista, fundador dos programas curriculares da década de 40, privilegiando, por exemplo, as orientações de Ralph Tyler (1981). De fato, a dimensão individual do texto se amalgama aos princípios da ‘pedagogia empreendedora’ (ROCHA, 2005, p. 30).

Comparando com demais versões da BNCC, esta última versão aprovada retoma o significante “decodificar” voltado ao desenvolvimento das habilidades. Para a autora, isso significa retornar ao discurso tecnicista. É possível depreender nesse processo de formulação do currículo da Educação Básica, o ressurgimento de antigos métodos de alfabetização sob “nova roupagem” (PERES, 2016, p. 3).

Nesse movimento de analisar os indicativos do processo alfabetizador da criança no processo de formulação da BNCC, cabe considerar que tendo em vista o texto da Base ter sido aprovada em 20 de dezembro de 2017, período em que a presente pesquisa se encontrava em fase de finalização, considerando que o cronograma prevê a defesa no início do mês de março de 2018, justifica-se que não houve tempo hábil para estender a análise à versão aprovada do

Documento. Nesses termos, cabe considerar também, que o objeto do presente estudo elege o processo de formulação do documento, o que esta pesquisadora esforçou-se para demonstrar ao longo dos capítulos da presente Dissertação.

Em síntese, compreende-se que a presente pesquisa necessita ser ampliada, mesmo porque o tema é relevante e atual. Portanto, dar continuidade à pesquisa no sentido de analisar de forma minuciosa o que o Documento aprovado da BNCC traz em relação aos embates na trajetória de formular o processo alfabetizador da criança e, de que forma essa normatização curricular será implementada nas escolas da Educação Básica sagra-se como um tema substancial a ser pesquisado. Ressalta-se, que a BNCC configurar-se, conforme anuncia o MEC, como uma política curricular brasileira que vêm com o “mote” de tornar-se o Documento regulador dos currículos das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como tema a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que se encontrava em fase de formulação e colocada pela grande mídia e pelo MEC como um importante meio de promover a qualidade da Educação Básica brasileira.

Dessa forma, o rol de objetivos elencados, bem como a questão norteadora apresentada, intentou coligir os elementos envolvidos no movimento de (re) formulação da Base e analisar as concepções em disputa na definição do processo alfabetizador da criança que foram sendo delineados nas diferentes versões do texto da BNCC.

Como ponto de partida metodológico buscou-se o conhecimento do objeto analisando-o, buscando conhecê-lo, identificando-o, dentro do ciclo da política de Palumbo (1994), apreendendo os modos como foi produzido no seio das políticas educacionais, focando o olhar para as decorrências do processo de formulação da política desembocando na análise de fundamentos teóricos – os teóricos do tema em questão – que subsidiaram o estudo da temática ocupando o espaço, colaborando e legitimando as explicações e argumentos.

Na primeira etapa da pesquisa foi possível depreender que, o processo de definir o que deve ser ensinado aos alunos perpassa por mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira por meio da aprovação de leis educacionais, políticas, programas e ações, sobretudo a partir da década de 1990, as quais estão inseridas em um percurso mais amplo de articulação a organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI, Amplo de articulação Unesco, entre outras) e acordos e compromissos assumidos pelo Brasil (Mercosul, Unasul, Cúpula das Américas), esse fenômeno têm exercido influências significativas na formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras.

Nessa direção, compreende-se que os elementos que ocasionaram o processo de globalização ocorrido mundialmente a partir de 1980, como também as políticas de viés neoliberal que têm sido priorizadas no sistema educacional e tem reverberado inclusive nas políticas educativas voltadas para o currículo tem seguido os moldes internacionais de pensar o currículo, sujeitos individuais e coletivos, organizados em instituições públicas e privadas, foram se articulando por meio de seminários, debates e conferências para sistematizar o mais novo Documento, a BNCC, que segundo o MEC tem o “mote” de orientar o currículo das escolas públicas e privadas de Educação Básica brasileira.

Assim, em um contexto histórico, político e educacional marcado por reformas a partir de diretrizes internacionais no âmbito político e econômico (TOMMASI *et al.*, 2000), é que se desencadeia o processo de (re) formulação da BNCC brasileira.

Nesse movimento da construção do Documento, destacam-se algumas ações pontuais como a apresentação da versão preliminar da BNCC à sociedade em julho de 2015, na sequência foram apresentadas a segunda e a terceira versões, sendo homologada a versão final em dezembro de 2017. Importante salientar que, quatro diferentes ministros passaram pela pasta da educação nesse período de construção do Documento. Conforme já demonstrado no decorrer da pesquisa, a trajetória de formular a Base orientadora do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental transcorreu em meio a turbulentas crises no governo e em um espaço de tempo considerado curto, dois anos e cinco meses. Importante destacar também, que quatro diferentes ministros passaram pela pasta da educação nesse período de construção da BNCC.

Atribuindo às organizações CONSED e UNDIME a responsabilidade da organicidade do processo de construção da BNCC, o MEC as anuncia como “parceiros”, envolvendo-as em todas as etapas de formulação do documento. Nessa direção, destaca-se que os integrantes dessas entidades, na sua grande maioria, representam interesses de instituições privadas como Itaú/Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além da Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, e Todos pela Educação. Estas instituições constituídas por grandes corporações financeiras têm se articulado com instituições educacionais globais, visando promover mudanças na educação baseadas nas reformas ocorridas nos Estados Unidos, Austrália, Chile e Reino Unido, estes países construíram e implementaram, recentemente, padrões curriculares nacionais (PERONI; CAETANO, 2015).

Sendo assim, compreende-se que, “as vozes mais ouvidas” nesse movimento de sistematizar uma Base para a Educação Básica do país foram as dos “parceiros” – Consed e Undime e “apoiadores” – Movimento pela Base. Destarte, é fácil deduzir quais foram os interesses atendidos, sendo que, grupos ligados aos setores empresariais, camuflados por entidades e associações defendem os interesses dos donos do capital. Quanto ao papel do Estado, este tem transferido suas responsabilidades para o setor privado, para Krawczyk, (2005) essa descentralização para o mercado outorga novas funções aos governos central, estadual e/ou municipal, alcançando também o âmbito escolar.

Nessa perspectiva, a descentralização presenciada na elaboração da BNCC, tendo em vista o Estado se “eximir” da função de coordenar as ações e atribui-las a organizações, demonstra uma tendência neoliberal de ajuste do sistema educacional com as demandas do mundo dos empregos. Essa descentralização para o trabalho tem o propósito de aprimorar as

economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado (AZEVEDO, 2004).

Enquanto o MEC “dá voz” a um segmento da sociedade, outros segmentos/entidades como ANPAE, ANPED e FINEDUCA se manifestavam publicamente por meio de debates, cartas, argumentações diversas no sentido de apontar a necessidade de ampliação das discussões acerca da implementação de uma Base comum para os currículos, como também das concepções que vinham sendo desenhadas nas diferentes versões apresentadas à sociedade. Dentre as manifestações, estava a campanha “Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola...”, movimentada pela ANPED, por meio das redes sociais, com o intuito de conscientizar a sociedade e sensibilizar o MEC no sentido de que as escolas já tem seus currículos definidos, orientados pelos PCNs, DCNs e matrizes curriculares dos respectivos estados e municípios.

Para essas comunidades científicas, e muitas outras, não seria a necessidade de uma Base Comum que estaria comprometendo a qualidade da Educação Básica, conforme anunciado pelo MEC. A origem dos problemas estaria em outras instâncias, como por exemplo, em questões sociais que permeiam a sociedade brasileira, como também no baixo investimento na educação. Sendo assim, apesar das denúncias das comunidades científicas dos efeitos nefastos de uma política curricular vertical nos moldes como a BNCC veio sendo construída, não estar atendendo o processo democrático no sentido de ouvir os diferentes segmentos da sociedade, essa política continua a ser desenhada seguindo os mesmos moldes.

Nesses termos, compreende-se neste processo de construção da BNCC, uma configuração de assimetrias, exclusão e desigualdades, ou seja, a política no sentido da dominação (AZEVEDO, 2004).

Dentre as assimetrias apontadas na pesquisa, evidencia-se que o texto da BNCC prima pela importância de que ao se estabelecer uma base comum, esta deva ser complementada com uma parte diversificada (conforme rege a Lei 9.394/96 e Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010) respeitando as características exigidas pela “[...] realidade local, social e individual da escola e do seu alunado que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 9).

A contradição se evidencia nesse trecho haja vista que, ao tratar da questão curricular, o texto da BNCC enaltece a valorização do respeito às diferenças apresentadas por cada comunidade, cada escola, cada aluno, entretanto esse valor não é respeitado no Documento. Isso pode ser certificado no alijamento da opção de escolha da Língua Estrangeira e no estabelecimento da Língua Inglesa como obrigatória, na retirada da Língua Materna para

populações indígenas, como também na alteração do tempo destinado ao processo de alfabetização da criança, sendo que, conforme dispunha a terceira versão do documento: “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização [...]” (BRASIL, MEC, BNCC, 2017) e novamente reiterada na versão aprovada, “o processo de alfabetização deverá ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental”.

Destaca-se, em relação ao processo de alfabetização a contradição, tendo em vista que o Art. 30, inciso I da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, assim dispõe: “os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: a alfabetização e o letramento”. Questiona-se, “que Diretrizes estão sendo respeitadas?” ao alterar o tempo destinado a alfabetização de três para dois anos. Neste caso em específico, não são as diretrizes da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

Ainda sobre o processo alfabetizador da criança, é possível depreender que a 3ª versão da BNCC sofreu uma guinada em relação aos demais marcos regulatórios do currículo da Educação Básica brasileira, visto que desde a aprovação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que implementa o ensino de nove anos, vem sendo discutida a ideia de abranger o processo alfabetizador nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Com a adesão do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (TPE), Decreto 6.094/2007, esse destaque se intensificou vindo a ser regulamentado pelo Parecer CNE/CEB nº 4/2008, o qual assegurava que os três anos iniciais do Ensino Fundamental é que deveriam constituir em um período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento.

Embora as duas primeiras versões da Base apresentadas assegurassem o processo alfabetizador nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a 3ª versão do documento norteador do currículo da Educação Básica brasileira, considerada também a última versão da base, traz uma alteração que muda os rumos dessa etapa de ensino, o que também foi solidificado no texto da BNCC aprovada pelo CNE e posteriormente homologada pelo Ministro do Estado de Educação em dezembro de 2017.

Num contexto em que os responsáveis pelo processo de sistematizar a BNCC são pessoas físicas que atendem aos interesses de entidades/empresas privadas, questiona-se “quais foram os interesses atendidos ao reduzir o tempo destinado à alfabetização no documento da BNCC?”. Fica evidente que o privado definiu o conteúdo do público, tanto nos aspectos de gestão quanto nos aspectos pedagógicos.

Nesse processo de analisar as concepções em disputa do processo alfabetizador da criança, foi possível depreender, na terceira versão do texto, uma proximidade com os

Cadernos do Pró-Letramento, visto que, ao tratar da alfabetização e Linguagem, mais especificamente ao definir as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar, há similaridade em ambos os textos. Ratifica-se, dessa forma, que o processo alfabetizador, conforme foi delineado na BNCC, dialoga com outros documentos regulatórios sobre concepções e capacidades essenciais ao processo de alfabetização e seleção de procedimentos para seu desenvolvimento.

Foi possível depreender também, nesse movimento de (re) formular o Documento, uma ascensão aos métodos tecnicistas, ou seja, conforme as versões iam sendo apresentadas, essa tendência se intensificava. Na segunda versão o destaque à centralidade da escrita alfabética e das normas ortográficas, na terceira versão a substituição de terminologias como “direitos de aprendizagem” por “competências”, na versão homologada, a retomada do significante “decodificar”. Esses exemplos nos permitem inferir que de acordo com as demandas do grupo envolvido no processo de gestar o Documento, as terminologias iam se modificando, sendo que, em nenhuma das versões se justificou as alterações e/ou mudanças das concepções e terminologias empregadas na trajetória de (re) formulação do texto.

Importante salientar também, que a segunda versão da BNCC sinalizava um esforço no sentido de assentar a proposta nos documentos marcos que pautam a justificativa da necessidade de implantação da BNCC, as DCN (BRASIL, 2013), entretanto tanto na terceira versão, como no texto aprovado, sem justificativas ou demais explicações, essa concepção vai se distanciamento de marcos como DCNs.

Pode-se conferir isso comparando situações como: na segunda versão da BNCC, os “Eixos de Formação” foram referenciados nos objetivos estabelecidos Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos com o propósito de articular o currículo ao longo de toda a etapa. Enquanto na terceira versão está disposto “Objetivos gerais de formação das áreas” de conhecimento. Outro aspecto relacionado às mudanças nessa trajetória da segunda para a terceira versão, passa pela incorporação do “operador curricular” Competências (gerais, específicas por área, específica por componente), e a exclusão dos “Eixos de Formação” e “Objetivos gerais de formação das áreas”, não são contemplados pelas expressões “complementa” e “revisa”. Diante disso, é possível constatar discontinuidades em relação a proposta anterior.

Sendo assim, foi possível depreender que nesse movimento de formulação da Base, as vozes mais ouvidas foram de Instituições/organizações como Consed, Undime e Movimento pela Base, deixando para trás as reiteradas denúncias de comunidades científicas que argumentavam em torno dos efeitos nefastos que a implementação de um currículo

pensado de forma vertical poderia causar à formação do indivíduo. A forma aligeirada com que foi conduzido o processo indica uma forte tendência em atender interesses de um grupo, o grupo que detém o poder na sociedade. Esse fenômeno político resulta de uma nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005), que tem inspirado o projeto de atualização da agenda da social democracia no mundo.

Nesses termos, políticas são engendradas a partir da hegemonia das forças neoliberais, de tal maneira que, não apenas as relações de convivência educativa escolar, mas a vida cotidiana dos indivíduos passa a ser gerenciada pela concepção neoliberal de mundo. Dentro dessa tendência as pessoas passam a ser vistas como produtos secundários de um estilo de vida no qual o ter se sobrepõe ao ser. Essa tendência tenta reduzir os seres humanos a tornarem-se meros consumidores do que é imposto por um sistema que acaba possuindo-os.

Importante ressaltar que a presente dissertação buscou compreender os contextos que circundam as Políticas Educacionais, em especial a Política Curricular e o processo alfabetizador da criança por meio das leituras, aprofundamentos teóricos, compartilhamentos, orientações recebidas entre outros meios. Porém, justifica-se que esta fase não se configura em um “findar”, pelo contrário, as contribuições expostas aqui, necessitam ainda serem aprofundadas. Destarte, salienta-se a necessidade de dar prosseguimento à pesquisa, tendo em vista que a BNCC, aprovada em dezembro de 2017, está projetada para orientar a construção dos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica do país. Diante disso, verifica-se a importância de aprofundar os estudos sobre o tema pesquisado.

REFERÊNCIAS

a) Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p.35-46, jan./abr., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. Um Currículo Nacional para os Anos Iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./abr. 2014.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464- 1479, out./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/21664-55642-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

APPLE, Michael. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. A política educacional com enfoque na alfabetização da criança. In: VI Simpósio Internacional da Linha de Políticas e Gestão da Educação: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente e II Seminário Internacional de Educação de Pontal do Triângulo Mineiro. **Anais...** Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG, 2011.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. O anúncio do direito da criança a uma educação de qualidade no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: _____; LIMA, A.B.; LIMA, P.G. **Implicações para a gestão escolar em decorrência da política educacional para a educação básica**. Painel ENDIPE. XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Didática e Prática de Ensino no Contexto Político Contemporâneo: cenas da educação brasileira. Anais... ISSN 2178-1869. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2016.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. **O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI: o declarado no PPA “Brasil de Todos 2004-2007”**. 236 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2009.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. Relação Pós-Graduação e Graduação pela qualidade da Escola Pública: focando para o processo de alfabetização da Criança. In: LIMA, P. G; LIMA, A. B. Políticas educacionais e qualidade do Ensino Superior (Painel) – XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais...** UNICAMP. Campinas: SP, 2012.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Franciele Ribeiro. O Plano Nacional de Educação e a Busca pela Qualidade Socialmente Referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, p. 291-313, ago./dez., 2014.

AZEVEDO, Gelson de. Painel. Efetividade dos princípios da OIT. In: Fórum Internacional Sobre Direitos Humanos e Direitos Sociais, 2004, Brasília. **Anais...** São Paulo: LTr, 2004.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. 3. ed., v. 56. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. Campinas – SP: Autores Associados, 1997.

BABINSKI, Daniel Bernardes de Oliveira. **O direito à educação básica no âmbito do Mercosul**: proteção normativa nos planos constitucional, internacional e regional. 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de São Paulo. São Paulo – SP, 2010.

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e reforma educacional**: os Parâmetros Curriculares Nacionais. 2000. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP, 2000.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. 1996. Petrópolis: Vozes, 1996.

BONAMINO, Aícia; MARTÍNEZ, Sílvia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BORON, Atilio A. **Os “novos leviatãs” e a polis democrática**: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BURGOS, Marcelo Baumann. Base Nacional Comum: o currículo no centro do debate público. **Boletim Cedes**, v. 9, n. 2, ago./dez., 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29922>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá,bé,bi,bo,bu**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, v. 9, p. 353-366, 2015.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez., 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.gov.br>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Revista Currículo sem fronteiras**, v. 12, n.3, p. 25-36, set./dez., 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

COGGIOLA, Oswaldo. ; KATZ, Claudio. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF.
Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez., 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/21669-55643-1-PB.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 143-156.

COUTO, Lúcia Helena. **Currículo como direito de aprendizagem: uma experiência nacional para o Ciclo de Alfabetização**. 2014. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9817/1/Lucia%20Helena%20Couto.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade de oportunidades à igualdade de conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 81, p. 33-44, mai., 1992. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/988/998>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

DALLE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou Localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada Para a Educação”? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

DRAIBE, Sonia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC/SP, 2001.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**. Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 329 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação. **Carta de São Paulo – IV Encontro**. Disponível em:

<<http://www.fineduca.org.br/index.php/2016/08/18/carta-de-sao-paulo-iv-encontro-fineduca/Fineduca>>. Acesso em 12 de nov. de 2016.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Política educacional: impasses e alternativas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FONTANIVE, Nilma *et al.* **A alfabetização de crianças com seis anos: uma contribuição para o debate sobre aquisição de habilidades de leitura escrita e matemática no primeiro ano do ensino fundamental**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 543-560, out./dez. 2008.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma Base Comum Nacional. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 13-17, abr./jun., 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M.B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. Escola básica. **Anais...** 6. CBE. Campinas: Papirus, 1992.

GABRIEL, Carmen Teresa. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 283-297, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, Teresa Cristina R. Rego. **Currículo e Política Educacional**, v. 4. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez., 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Vitória – ES, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez., 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/68-114-1-SM.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

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

GOODSON, Ivor. O futuro da democracia social e o desenvolvimento de uma nova política da educação. In: BUENO, José G. S.; MUNAKATA, Kazumi. CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **A escola como objeto de estudo**: escola, desigualdades, diversidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 31-41, nov., 2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

JESSOP, Bob. **A globalização e o Estado Nacional**. Crítica Marxista, São Paulo, Xamã, v.1, n.7, p. 9-45, 1998. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo39Artigo1.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

KRAWCZYC, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, out., 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/aceso>>. Acesso em: 21 out. 2016.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina 2004.

LEITE, Carlinda. A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. **Território Educativo**, n. 7, p. 20-26, mai., 2000.

LIMA, Franciele Ribeiro. **Política e gestão do processo alfabetizador na relação PAR/PNAIC em Dourados, MS: qual qualidade?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados – Dourados, MS: UFGD, 2016. 152f.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

LIMAVERDE, Patrícia. Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. **Terceiro Incluído-IESA-UFG**, v.5, n.1, p. 78-97, jan./jun., 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

LOPES; Alice Casimiro. MACEDO; Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. A profissionalização do magistério vista em duas perspectivas. **Revista Educação Brasileira**. Brasília – DF, v. 21, n. 42, p. 239-253, jan./jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000140&pid=S0101-7330200200800001800012&lng=pt>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00045.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e Currículo**. São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530 - 1555, out./dez., 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.147, p.716-737, set./dez., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Apresentação – Políticas de Currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 2. p. 13-17, abr./jun., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00013.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, Escola, Professor. **Revista e-Currículo**. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1591-1613, out./dez. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/21670-57661-1-PB.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Currículo**. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES Alice Casimiro Lopes. Sentidos de qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 04 jan. 2018.

MELLO, Guiomar Namó. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas**. São Paulo: CEESP, 2014. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br/comunicado.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB: nexos, contextos, rastros e o lugar do professor**, 2015. Disponível em: <http://www.academia.edu/9809465/.edu/9809465Base_nacional_comum_direitos_e_objetivos_de_Aprendizagem>. Acesso em: 21 dez. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Base Nacional Comum. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2014. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/base-nacional-comum/>>. Acesso em: 07 set. 2017.

MEYER, J.W.; KAMENS, D.H. Conclusion: accounting for a world curriculum. In: MEYER, J.W.; KAMENS, D.H.; BENAVIDES, A. (Org.). **School knowledge for the masses: world models curricular categories in the twentieth century**. Londres: Falmer, 1992.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao Estado Democrático de Direito. **EccoS Revista Científica**, n. 41, p. 61-75, set./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71550055005.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2017.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfa - bética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, ago., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. **Currículo, conhecimento e cultura**. Indagações sobre o currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A.R. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. DA. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez. 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**. Vitória – ES, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez., 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/69-116-1-SM.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário. Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 309-409, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 21 mar.2016.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PALUMBO, Dennis J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. PALUMBO, Dennis J. Public Policy in America. Government in Action. 2. ed., 1994. Cap. 1, p. 8-29.

PASQUAL, Schneider Marilda. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr., 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71525769002.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

PEREIRA, Fábio de Barros; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ponderações ao Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro: uma contribuição ao debate em torno da Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1669-1692, out./dez., 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/21676-55607-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SANTOS; Edilene da Silva. Globalização e Políticas Curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação **Revista Espaço do Currículo**, v.1, n.1, p.65-99, março-setembro, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1761/1310>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

PERES, Eliane. A produção da crença: políticas de alfabetização no Brasil na última década (2006-2016). **Reunião Científica Regional da Anped**. Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-7-Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-e-Letramento.pdf>>. Acesso em: 10. dez. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **Revista SIMPE**. Porto Alegre – RS, p. 11-33, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas Públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. Texto apresentado na Anped Sul. 2008 (CD). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni>>. Acesso em: 18 jan. 2018

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera Maria Vidal. **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Raquel Caetano. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso: 10 dez. 2016.

PINTO, Anamelea de Campos. A experiência reflexiva na formação de professores. In BELLONI, Maria Luiza. **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola p. 169-88. 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REDYSON, Deyve; SANTOS, Mirinalva. Base Nacional Comum Curricular: desafios e implicações para o Ensino Religioso. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 3, p. 293-305, set./dez., 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIVAS, Roberta. **Política de descentralización em la educación básica y media en América Latina**: Estado del Arte. Santiago/Chile: Unesco/Reduc, 1991.

ROCHA, Carlos Vasconcelos. Neoinstitucionalismo como modelo de análise para as Políticas Públicas: algumas observações. **Revista Civitas**. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 11-28, jan./jun. 2005.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. **Parecer crítico da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens, componente curricular- Educação Física. 2016**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o Cavalo de Troia da Educação. Porto Alegre: Penso, 2013

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O outro Estado da Nação**. Centro de Estudos Sociais. Faculdade de Economia. Publicado na Visão em 28 de junho de 2001. Disponível em: <<http://www.ces.fe.uc.pt/comentarios/bss/0024.html>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, p. 197-215, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Gradiva. 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SAVIANI, Demerval. **A crise política atual: uma grande farsa**. 2016. Disponível em: <<http://sinduece.org.br/conjuntura/dermeval-saviani-crise-politica-atual-uma-grande-farsa>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, Ensino Médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/15zaj51nri_20160414165253090_81909.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S&A**. Brasília: CNTE, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. SOARES; Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Revista Educar**. Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a02.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 463-485, mai./ago. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufg.br/rbpa/article/viewFile/63947/38376%3E>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SOUZA; Jorge Luis Umbelino. Currículo e projetos de formação: base nacional comum curricular e seus desejos de performance. **Revista Espaço do Currículo**, v.8, n.3, p. 323-334, set./dez., 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SÜSSEKIND, Maria Luiz. As (im) possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, out./dez., 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

TOMMASI, Livia. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. WARDE, M.J. HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TREVIZOLI, Dayane Mezuram; VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto. **As mudanças experimentadas pela cultura escolar no ensino secundário devido à implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961**. Colóquio "Ensino Médio, história e cidadania", v. 3, n. 3, p. 1-13, 2013.

VEIGA, João Marcos. Base Nacional Comum: currículo para a Educação Básica em disputa. **Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED)**, 08 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curriculo-para-a-educacao-basica-em>>. Acesso em: 15 set. 2017.

b) Documental

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento da Base – Conae**. Disponível em: <[DOCUMENTO.FINALhttp://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação Gabinete do Ministro. **Portaria n. 592**, de 17 de Junho de 2015. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/legis_26906831_portaria_n._592_DE_17_de_junho_de_2015.aspx>. Acesso em: 08 jul.2017.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 08 jun. 2017.

BRASIL. ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. ABdC- Associação Brasileira de Currículo. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício n. 01/2015/GR. Rio de Janeiro, 09 de novembro de 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNC). **Princípios Orientadores da Definição de objetivos de Aprendizagem das Áreas de Conhecimento**. 2015. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/noticias/webconferencia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular/principios_orientadores_da_definicao_de_objetivos_de_aprendizagem_das_areas_de_conhecimento.pdf>. Acesso em 12 dez.2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil - Relatório de Pesquisa Cenpec**. 2015. Disponível em: <http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca.Consensos_e_Dissensos_>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal**. Presidência da República. Casa Civil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 10 mai. 2015.

BRASIL. **Diário Oficial da União. BNCC**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

BRASIL. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

BRASIL. **Lei n. 12.798**, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 set.2016.

BRASIL. MEC **Documento da Base. Documento Final**. Disponível em:<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso: 10 jan.2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB n. 4/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília – DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília – DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília – DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: **Proposta preliminar, 2ª versão revista**. Ministério da Educação. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso: 10 jan.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional determina alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas->

noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamenta>. Acesso em: 01 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=15074&option=com_content>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N° 7**, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 08 jul.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 592**, de 17 de Junho de 2015. Disponível em:

<http://www.editoramagister.com/legis_26906831_portaria_n_592_de_17_de_junho_de_2015.aspx>. Acesso em mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração**. Documento-referência da Conae. 2014. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em:

<<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.407**, de 14 de dezembro de 2010. Institui o Fórum Nacional de Educação – FNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez. 2010.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** Documentos. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012. Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios. Disponível em:

<<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em: 12 set. 2016.

BRASIL. **Portaria n. 867**. INEP. Disponível em:

<http://www.download.inep.gov.br/.../portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Missão, objetivos e princípios. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 02 abr. 2018.