

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

Rejane Maria Emilio

Santos
2020

Rejane Maria Emilio

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

Santos

2020

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Maria Rita C. Rebello Nastasi - CRB-8/2240

E53b Emilio, Rejane Maria
Base Nacional Comum Curricular : um estudo sobre
o processo de implantação / Rejane Maria Emilio ;
orientadora Maria de Fátima Barbosa Abdalla. -- 2020.
275 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos,
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação,
2020

1. Educação. 2. Políticas de Currículo. 3. Base Nacional Comum
Curricular. 4. Ciclos de Política. 5. Representações Sociais.
I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa - Orientadora. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

FOLHA DE APROVAÇÃO

EMILIO, R. M. *Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre o processo de implantação*. 2020. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, 2020.

Aprovado em: ____/____/____

Banca examinadora

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Instituição: Universidade Católica de Santos – UNISANTOS/SP
Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Clarilza Prado de Sousa
Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Macedo
Instituição: Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ
Assinatura: _____

Profa. Dra. Romilda Teodora Ens
Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC/PR
Assinatura: _____

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto
Instituição: Universidade Católica de Santos – UNISANTOS/SP
Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

*Yasmim,
Antônio,
Catarina,
Julia,
Miguel,
Flora,
em seus nomes,
netos amados,
dedico este trabalho
a todas as crianças deste país.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram durante a jornada que culminou com a finalização deste trabalho. O caminho foi longo e o espaço é pequeno mencionar todos os nomes, por isso manterei os mais distantes na memória e citarei apenas os mais recentes.

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, querida orientadora, amiga de muitas horas, companheira de muitas viagens. Agradeço imensamente por ter me acolhido, pelo seu inestimável apoio durante o desenvolvimento deste trabalho e por sua competente orientação. Agradeço pela presença constante, pelas discussões seguras, pelas indicações de leitura, pelo carinho e, principalmente, pelo incentivo.

Profa. Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins, minha primeira orientadora acadêmica. Agradeço por ter sido a primeira a conduzir meus passos nessa nova jornada.

Profª. Drª. Irene Jeanete Lemos Gilberto, coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, agradeço por todo apoio e incentivo.

Queridos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos: Profª. Drª. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Profª. Drª. Selma Garrido Pimenta, Profª. Drª. Ivanise Monfredini, Profª. Drª. Marineide de Oliveira Gomes e Prof. Dr. Moysés Kuhlmann Jr, agradeço pelas valiosas indicações de leitura e pelos embates edificantes acerca dos desafios da educação.

Querido professor Alexandre Saul Pinto, agradeço por ser o exemplo que é, por seu companheirismo e, principalmente, pelas reflexões produtivas acerca da temática do currículo. Agradeço também pelas sugestões de leitura e pelas inestimáveis contribuições para este texto no Exame de Qualificação.

Queridos professores que compuseram a Banca de Qualificação: Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa, Profa. Dra. Elizabeth Macedo e Profa. Dra. Romilda Teodora Ens, agradeço-lhes pela atenta avaliação deste trabalho, pelas sugestões de leitura e pelas inestimáveis contribuições para este texto.

Agradeço a todos os professores e funcionários do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica de Santos, que colaboraram com dedicação e simpatia durante este percurso.

À Universidade Católica de Santos agradeço por apoiar minha formação acadêmica por meio da concessão da bolsa de estudo CAPES/PROSUC e, também, por disponibilizar todas as condições necessárias para realização desta pesquisa.

Agradeço aos queridos colegas do Programa de Pós-Graduação, por terem compartilhado as experiências, as inquietações, as opiniões, as leituras. Em especial: Marli, Renato, Rosana, Galeão, Elimar, Ricardo, Enéas, Zulmira, Ling, Adriana, Sandra, Mary, Max, Silvânia, Solange, Teresinha, Lays, Lucas, Désirée, Sérgio, Gisele, Luiz, Roberto, Vanessa, Martha. No texto final do trabalho está um pedacinho de cada um de vocês.

Agradecimentos especiais aos queridos colegas do Grupo de Pesquisas, que colaboraram em todos os momentos desta jornada, lendo, relendo, ouvindo, opinando e contribuindo de diversas formas para a finalização deste trabalho agradeço por todas as valiosas sugestões.

Agradeço aos coordenadores, supervisores, gestores, colegas de profissão, respondentes da pesquisa, cuja participação foi fundamental para as discussões realizadas neste trabalho.

Agradeço aos meus queridos familiares que acompanharam o desenvolver deste trabalho, pelo carinho, pela presença em meu cotidiano e por desculparem todas as minhas ausências.

Agradeço aos meus pais, Antônio e Cida, meus primeiros e mais importantes educadores, cujas histórias de vida são meus exemplos mais constantes, minha sustentação, minha motivação para continuar acreditando no potencial transformador da educação.

Agradeço ao Danilo, meu marido, amigo e companheiro, por seu meu apoio permanente, por ser um ouvinte imprescindível e por continuar apoiando a mim e a toda família com sua extrema generosidade e amor. Nem um milhão de palavras seriam suficientes para agradecer a sua presença a meu lado.

Agradeço aos meus lindos e amados filhos Thaise, Alan, Camila e Cauê, por existirem, por me apoiarem, por me entenderem, por compartilharem todos os meus momentos, por me integrem, por serem a razão absoluta de minha vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 002.

RESUMO

EMILIO, R. M. *Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre o processo de implantação*. 2020. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Santos: UNISANTOS, 2020.

Esta pesquisa é um estudo de abordagem qualitativa, cujo tema é o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular. O objetivo geral é analisar o processo de implantação da BNCC como política de currículo. Como objetivos específicos a pesquisa visa a: 1) contextualizar historicamente as políticas educacionais brasileiras, no âmbito curricular; 2) estabelecer conexões entre registros teóricos, políticas públicas brasileiras e pesquisas no campo curricular; 3) analisar os contextos de formulação da BNCC, em três enfoques: a) o dos discursos, que circularam na mídia e durante as audiências públicas do Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo do processo de discussão da BNCC; b) o do processo de elaboração das recentes políticas educacionais vigentes no Brasil; e c) o das significações atribuídas ao currículo pelos sujeitos que atuam em instituições educacionais, no momento de implantação da nova política curricular. A abordagem teórico-metodológica foi estabelecida a partir das lentes teóricas desenvolvidas nos campos da sociologia política e da psicologia social. Utilizando-se de uma abordagem qualitativa, a análise dos dados produzidos foi realizada a partir de três dimensões, sendo cada uma correspondente a um dos contextos do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto de produção do texto político e contexto da prática. Os resultados referentes à dimensão do contexto de influência, foram obtidos a partir da análise temática de produções orais obtidas em audiências públicas do CNE e de análise reflexiva do conteúdo de artigos jornalísticos. Nesta dimensão, constatam-se que as fundações empresariais pressionaram o CNE pela aprovação da BNCC por meio de discursos persuasivos, contrariando os alertas da comunidade acadêmica sobre as fragilidades do texto da BNCC. Quanto à segunda dimensão, realizou-se análise documental em fontes primárias, dos textos que geraram o Plano Nacional de Educação/PNE e dos que promoveram a consolidação da BNCC-EI/EF. Os resultados demonstraram que, embora grande parte das formulações do PNE tenha se originado nas discussões da Conferência Nacional de Educação, há aspectos importantes que não passaram pelas conferências. Os anseios sociais de busca da qualidade educacional foram frustrados, visto ter se concretizado uma visão tecnocrática e de ênfase nos mecanismos de controle na versão homologada do documento. A terceira dimensão de análise foi referente ao contexto da prática, no qual buscam-se compreender as significações que os gestores e coordenadores escolares atribuem ao currículo. Os dados, obtidos por meio da aplicação de um questionário para 178 gestores e coordenadores de uma rede municipal de educação, foram processados por meio do *software Iramuteq*. Com a ferramenta, foram realizados três tipos de análise de evocações sobre os termos indutores *currículo* e *currículo nacional*: frequência múltipla, similaridade e prototípica.. Os resultados indicaram que os sujeitos ancoram suas representações sociais sobre currículo nas experiências vividas ao passo que suas ideias sobre currículo nacional são ancoradas em um cenário idealizado. Os dados corroboram para a ideia defendida na tese de que é preciso entender como o conhecimento sobre a política é gerado, para que se possa compreender os efeitos causados pelo conhecimento produzido por estas mesmas políticas. Estar ciente sobre os contextos de influência permite projetar a esperança de que a trama, que desvelamos, possa ter um desfecho menos sombrio. E, nesta perspectiva, é importante que se esteja convencido de que, independentemente da quantidade de poder que o sistema social nos atribui, todos podem atuar e lutar por políticas públicas complementares, que venham assegurar a igualdade real de direitos educacionais.

Palavras-chave: Políticas de Currículo. Base Nacional Comum Curricular. Ciclos de Política. Representações Sociais.

ABSTRACT

EMILIO, R. M. National Common Curricular Base: a study on the implementation process. 2020. 275 f. Thesis (Doctorate in Education) - Catholic University of Santos. Santos: UNISANTOS, 2020.

This research is a qualitative study, whose the theme is the process of implementation of the National Common Curricular Base ("BNCC" in the Portuguese acronym). The main aim is to analyze the process of implementation of BNCC as a curriculum policy. The research's specific objectives aim to: 1) provide a historical background for the Brazilian educational policies in the curricular scope; 2) establish connections between theoretical records, Brazilian public policies and research in the curricular field; 3) analyze the formulation contexts of the BNCC, in three perspectives: a) that of the discourses that circulated in the media and during the National Council of Education ("CNE" in the Portuguese acronym) public hearings throughout the BNCC discussion process; b) the process of elaboration of recent educational policies in force in Brazil; and c) the meanings attributed to the curriculum by the subjects who work in educational institutions, when the new curriculum policy was first implemented. The theoretical-methodological approach was established from the theoretical lenses developed in the fields of political sociology and social psychology. Using a qualitative approach, the analysis of the data produced was carried out from three dimensions, each corresponding to one of the contexts of the policy cycle: the context of influence; the context of policy text production and context of practice. The results related to the dimension of the context of influence were obtained from the thematic analysis of oral productions obtained in public hearings of the CNE and reflective analysis of the content of journalistic articles. In this dimension, it can be seen that the business foundations pressured CNE for the approval of the BNCC through persuasive discourses, contrary to the warnings of the academic community about the weaknesses of the BNCC text. Regarding the second dimension, documental analysis was carried out in primary sources, texts that generated the National Education Plan/PNE and texts that promoted the consolidation of BNCC-EI/EF. The results showed that, although most of the PNE formulations originated in the discussions of the National Education Conference, there are important aspects that did not pass through the conferences. The social yearnings for the pursuit of educational quality were frustrated, as a technocratic vision and an emphasis on control mechanisms was realized in the approved version of the document. The third dimension of analysis was related to the context of practice, which seeks to understand the meanings that school managers and coordinators attribute to the curriculum. The data, obtained through the application of a questionnaire to 178 directors and coordinators of a municipal education network, were processed using the software Iramuteq. With the tool, three types of analysis of evocations about the inductor terms *curriculum* and *national curriculum* were carried out: multiple frequency, similarity and prototypical. The results indicated that the subjects anchor their social representations about the *curriculum* in the *experiences lived* while their ideas about the *national curriculum* are anchored in an *idealized scenario*. The data corroborate the idea defended in our thesis that it is necessary to understand how knowledge about the policy is generated, to understand the effects caused by the knowledge produced by these same policies. Being aware of the contexts of influence allows us to project the hope that the plot, which we unveil, may have a less bleak outcome. And, in this perspective, it is important to be convinced that, regardless of the amount of power that the social system may attribute, everyone can act and fight for complementary public policies, which will ensure the real equality of educational rights.

Keywords: Curriculum Policies. National Common Curricular Base. Policy Cycles. Social Representations.

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Perspectiva histórica da educacional brasileira (1934 - 2017)</i>	32
<i>Figura 2 - Legislação educacional pós CF 1988</i>	48
<i>Figura 3 - Reforma Educacional da década de 1990</i>	49
<i>Figura 4 - Segunda reforma educacional pós-Constituição de 1988</i>	57
<i>Figura 5 - Dez competências gerais da BNCC</i>	65
<i>Figura 6 - Estrutura da BNCC</i>	67
<i>Figura 7 - Organização curricular na legislação</i>	69
<i>Figura 8 - Entrelaçamento teórico</i>	101
<i>Figura 9 - As Representações Sociais na intercessão dos contextos do ciclo de políticas</i>	121
<i>Figura 10 - Nuvem de palavras</i>	144
<i>Figura 11 - Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente</i>	145
<i>Figura 12 - Filograma de Classificação Hierárquica Descendente</i>	146
<i>Figura 13 - Alterações textuais no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação</i>	161
<i>Figura 14 - Seminários Estaduais</i>	165
<i>Figura 15 - Árvore máxima: correlações de evocações para o termo indutor Currículo</i>	175

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Organização da Educação de 1942 a 1960	36
Quadro 2 - Disciplinas no ensino secundário (Lei Orgânica de 1942).....	37
Quadro 3 - Organização da Educação Básica de 1962 a 1971	41
Quadro 4 - Organização da Educação Básica de 1972 a 1996	42
Quadro 5 - Abrangência do núcleo comum previsto na Lei Federal n °5.692/71	43
Quadro 6 - Alterações na LDBEN (1997-2019)	47
Quadro 7 - Organização da Educação Básica, desde 1997.....	55
Quadro 8 - Alterações curriculares na LDBEN (1996-2018).....	58
Quadro 9 - Competências no Ensino Fundamental	68
Quadro 10 - Exemplo de estrutura curricular	68
Quadro 11 - Conceitos enfatizados pelas categorias da teoria curricular.....	73
Quadro 12 - Artigos selecionados em periódicos acadêmicos.....	92
Quadro 13 - Distribuição das evocações em quadrantes	114
Quadro 14 - Dimensões de análise	127
Quadro 15 - Entidades acadêmicas e fundações empresariais	128
Quadro 16 - Manifestações das entidades.....	139
Quadro 17 - Artigos de opinião, por data, veículo e título (2016-2017).....	143
Quadro 18 - Entidades que apresentaram sugestões de emendas ao PL 8.035/10	156
Quadro 19 - Comando do MEC no período de 2014 a 2018.....	162
Quadro 20 - Cronologia de construção da BNCC-EI/EF.....	163
Quadro 21 - Análise prototípica das evocações para o termo indutor Currículo.....	177
Quadro 22 – Incidência dos conceitos da teoria curricular nas RS dos sujeitos.....	178
Quadro 23 - Educação escolar dos sujeitos, de acordo com o período político.....	179
Quadro 24 - Análise prototípica das evocações para o termo indutor Currículo Nacional.....	182
Quadro 25 – Termo indutor Currículo: evocações com frequência > 1.....	235
Quadro 26 – Termo indutor Currículo: evocações com frequência = 1.....	236
Quadro 27 – Justificativas dos sujeitos - Aprendizagem	237
Quadro 28 – Justificativas dos sujeitos - Planejamento	238
Quadro 29 – Justificativas dos sujeitos - Organização	239
Quadro 30 – Justificativas dos sujeitos – Conhecimento.....	240
Quadro 31 – Justificativas dos sujeitos – Conteúdo	241
Quadro 32 – Termo indutor Currículo Nacional: evocações com frequência > 1.....	242
Quadro 33 – Termo indutor Currículo Nacional: evocações com frequência = 1.....	243
Quadro 34 – Justificativas dos sujeitos - Igualdade.....	244
Quadro 35 – Justificativas dos sujeitos - Base	245
Quadro 36 – Justificativas dos sujeitos - Unificação.....	246
Quadro 37 – Grau de instrução da população com mais de 10 anos (1940 a 2010).....	247
Quadro 38 – Distribuição dos artigos localizados por ano e palavra-chave (1987-2017).....	248
Quadro 39 – Artigos selecionados, agrupados por periódico (2014-2017)	249
Quadro 40 – Tipos de estudo.....	252
Quadro 41 – Problemas de investigação e abordagens teóricas e metodológicas	253

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1 - Quantitativo de exemplares e valores dispendidos no PNLD 2020.....</i>	<i>23</i>
<i>Tabela 2 - Média de Circulação de Jornais</i>	<i>130</i>
<i>Tabela 3 – Proporção de participantes por município.....</i>	<i>165</i>
<i>Tabela 4 – Perfil pessoal dos sujeitos respondentes.....</i>	<i>172</i>
<i>Tabela 5 – Perfil profissional dos sujeitos respondentes</i>	<i>173</i>
<i>Tabela 6 – Evocações mais frequentes para o termo indutor Currículo</i>	<i>174</i>
<i>Tabela 7 – Ordem de importância declarada para o termo indutor Currículo</i>	<i>174</i>
<i>Tabela 8 - Percentual de sujeitos, em cada período político, por nível de ensino</i>	<i>180</i>
<i>Tabela 9 - Evocações mais frequentes para o termo indutor Currículo Nacional.....</i>	<i>181</i>
<i>Tabela 10 – Ordem de importância declarada para o termo indutor Currículo Nacional.....</i>	<i>182</i>

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de alfabetização e de escolarização da população com mais de 10 anos, na década de 1940 _____ 34

Gráfico 2 - Taxa de alfabetização e de escolarização da população com mais de 10 anos, na década de 1960 _____ 40

Gráfico 3 - Taxa de alfabetização e de escolarização da população com mais de 10 anos, na década de 1980 _____ 45

Gráfico 4 - Taxa de alfabetização e de escolarização da população com mais de 10 anos, na década de 2010 _____ 56

LISTA DE SIGLAS

- ABdC – Associação Brasileira de Currículo
- ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
- ABRAES – Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior
- ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
- ANACEU – Associação Nacional dos Centros Universitários
- ANEC – Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
- ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores
- ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANUP – Associação Nacional Das Universidades Particulares
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CHD – Classificação Hierárquica Descendente
- CNDE – Campanha Nacional pelo Direito à Educação
- CNE – Conselho Nacional da Educação
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CONAPE - Conferência Nacional Popular de Educação
- CONDESB - Conselho de Desenvolvimento da Região Metropolitana da Baixada Santista
- CONFENEM – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
- CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

FASUBRA – Federação de Sindicato de Trabalhadores Técnico-Administrativos das Instituições de Ensino Superior Públicas

FEESP – Fórum de Educação do Estado de São Paulo

FENEP – Federação Nacional das Escolas Particulares

FEPAD - Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente do Estado de São Paulo

FNE – Fórum Nacional de Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

MOVATE – Movimento de Valorização dos Trabalhadores em Educação

MpB – Movimento pela Base

NSE – Nova Sociologia da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROIFES – Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SASE - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

TE – Todos pela Educação

TNC – Teoria do Núcleo Central

TRS – Teoria das Representações Sociais

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

Introdução	16
Capítulo 1	
<i>Contexto histórico das políticas educacionais no Brasil</i>	30
<i>1.1. Era Vargas</i>	33
<i>1.2. Regime militar</i>	39
<i>1.3. Redemocratização política</i>	44
Capítulo 2	
<i>Conexões entre teoria, políticas e pesquisas no campo do currículo</i>	71
<i>2.1. Conceitos enfatizados pelas categorias da teoria curricular</i>	72
<i>2.2. Autores que influenciaram o pensamento curricular brasileiro</i>	78
<i>2.3. Influências dos conceitos das teorias curriculares nas pesquisas e políticas educacionais</i>	91
Capítulo 3	
<i>Aportes teórico-metodológicos: teorias dos campos psicossocial e da sociologia política</i>	100
<i>3.1. Posicionamento disciplinar da TRS: entre a psicologia e sociologia, entre o individual e social</i>	103
<i>3.2. Processos psicológicos das RS e modalidades comunicativas</i>	107
<i>3.2.1. Objetivação e ancoragem</i>	107
<i>3.2.2. Difusão, propagação e propaganda</i>	110
<i>3.3. Abordagens teóricas complementares da TRS</i>	112
<i>3.3.1. Perspectiva estrutural</i>	112
<i>3.3.2. Dialogicidade e a hipótese da polifasia cognitiva</i>	115
<i>3.4. Influência social, inovação e mudança</i>	119
<i>3.5. Caminhos metodológicos para análise dos contextos</i>	127
<i>3.5.1. Contexto de influência</i>	127
<i>3.5.2. Contexto de produção do texto político</i>	131
<i>3.5.3. Contexto da prática do sujeito</i>	132

Capítulo 4

BNCC: formulação de uma política em três atos	135
4.1. Primeiro ato: contexto de influência	137
4.1.1. <i>Cena 1: audiências públicas do CNE</i>	138
4.1.2. <i>Cena 2: mídia impressa e digital</i>	142
4.2. Segundo ato: contexto de produção do texto político	154
4.2.1. <i>Cena 3: governo federal e Congresso Nacional</i>	155
4.2.2. <i>Cena 4: MEC, CONSED, UNDIME e CNE</i>	162
4.3. Terceiro ato: contexto da prática	172
4.3.1. <i>Cena 5: gestores educacionais - o currículo</i>	174
4.3.2. <i>Cena 6: gestores educacionais – currículo nacional</i>	181
Considerações Finais	187
Referências	204
Apêndices	227
A. Datas e locais dos Seminários Estaduais - CONSED e UNDIME	228
B. Questionário	231
C. Termo de consentimento livre e esclarecido	233
D. Dicionário de redução de termos	234
E. Palavras evocadas para o termo indutor Currículo	235
F. Palavras evocadas para o termo indutor Currículo Nacional	242
G. Dados de inclusão educacional	247
H. Pesquisa bibliográfica exploratória	248
Anexo	
Artigos selecionados da mídia impressa e digital	255

Introdução

A representação social se apoia num projeto e num passado que não são apenas individuais, mas coletivos. Ela parte, portanto, do pré-existente e do esperado, recorre ao(s) contexto(s) imediatos e à expectativa de futuro. Ela é memória e imaginário, herança e esperança. Acontece numa sociedade dada, na confluência e controvérsia entre grupos que se comunicam, se influenciam, num período determinado, e não só na cabeça de cada um de nós. Ela não é homogênea em cada grupo, embora geralmente nos interessemos sobretudo pelo que se aproxima do consensual.

(ARRUDA, 2018, p. 14)

O que é essencial ao ensino de todos os alunos em cada uma das etapas da vida escolar? A resposta a esta questão tem sido preocupação constante na história da educação brasileira.

Várias pesquisas, como, por exemplo, as de Zanardini (2003), Scheibe (2015), Guedes (2007), Dias e Lopes (2006) alertam sobre a importância da clareza quanto ao que deve ser ensinado pelos professores, indicando a insuficiência desse quesito nos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais e nas DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais.

O texto introdutório do Parecer CNE/CEB n.º 7 (BRASIL, 2010b) aponta a insatisfação de educadores com as proposições contidas nos PCN e traz questionamentos quanto à intenção de que as orientações contidas no documento pudessem garantir a qualidade educacional:

Entre múltiplos fatores que podem ser destacados, acentua-se que, para alguns educadores que se manifestaram durante os debates havidos em nível nacional, tendo como foco o cotidiano da escola e as diretrizes curriculares vigentes, há um entendimento de que tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCN teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a *qualidade da educação* para todos. (BRASIL, 2010b, p. 8, grifos nossos)

Experiências nacionais e internacionais passaram a indicar a associação entre currículo centralizado e avaliação externa unificada como mecanismos de controle da qualidade educacional. Porém, mesmo sem a identificação de que estas estratégias sejam garantidoras de qualidade educacional, as políticas educacionais no Brasil estão sendo encaminhadas nesta direção e a elevação de médias de desempenho dos estudantes passou a servir como indicativo de qualidade educacional.

Nos últimos 30 anos, as avaliações externas passaram a ter centralidade nas ações do governo central. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi elaborado, nos anos de 1990, “com o objetivo de identificar fatores que possam interferir no

desempenho dos estudantes e dar um indicativo da *qualidade do ensino*” (grifos nossos), de acordo com o histórico¹ apresentado no Portal do INEP.

As avaliações elaboradas por esta política tiveram, inicialmente, caráter amostral. No entanto, após a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, passaram a ser censitárias, sendo aplicadas em todas as escolas públicas do país. No Portal do INEP, o IDEB é descrito² como sendo um indicador, que reúne “os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a *qualidade da educação*: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações” (grifos nossos).

Ainda assim, o Brasil, aderindo a uma tendência internacional³, passou a aplicar nacionalmente avaliações padronizadas com o objetivo de aferir a aprendizagem na educação básica e, também, como mecanismo para controle da qualidade educacional.

Durante o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014f), no período de 2010 a 2014, esta questão foi debatida e culminou com a definição de obrigatoriedade de construção de uma *base nacional comum curricular* que definisse os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as etapas da educação básica, como estratégia para atingir as metas do IDEB.

Logo, o PNE (BRASIL, 2014f) foi a primeira legislação educacional brasileira a expressar com clareza o binômio currículo/avaliação como resposta aos anseios de melhoria dos processos de qualidade na educação básica.

A partir da aprovação do PNE, o MEC coordenou o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica. A discussão sobre a formulação desta política gerou polêmicas e muitos debates, envolveu diferentes etapas de consultas e três diferentes versões, que passaram não só pelos governos de Dilma Rousseff⁴ e Michel Temer⁵, mas por muitas administrações no MEC. Sofreu um último processo de discussão no CNE, onde, após reivindicações de mudanças recebidas ao longo das cinco audiências promovidas pelo Conselho, recebeu uma última revisão antes de sua homologação, em dezembro de 2017.

¹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/historia>.

² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>

³ Em relação ao currículo, na maioria dos países, e independentemente do grau de descentralização ou centralização das formas de regulação dos currículos escolares, o que se constata é uma tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

⁴ Presidente da República do Brasil, no período de 2011 a 2016.

⁵ Presidente da República do Brasil, no período de 2016 a 2018.

Embora alguns argumentem que a forte articulação de agentes públicos como UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação, CONSEED – Conselho de Secretários Estaduais de Educação, organizações sociais e científicas e grupos econômicas terem propiciado como resultando uma proposta que dialoga com os PCN, com as DCN e com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015), não podemos desconsiderar o fato de que orientações e propostas curriculares, que provêm de diversas instâncias, só terão concretude por meio de ações articuladas que considerem o contexto escolar real.

Na pesquisa de Mestrado, em que investiguei as representações sociais de professores de Língua Inglesa sobre o ensino do componente curricular, após análise detalhada dos documentos legais que versam sobre o currículo, foi possível identificar que [...] “os professores estruturam seu pensamento sobre o ensino apoiados, principalmente, em torno das finalidades e das condições em que este se realiza” (EMILIO, 2008, p. 127).

Neste momento, em que a peça de planejamento mais importante que o Brasil já teve – o Plano Nacional de Educação - está impulsionando o surgimento de várias ações no campo educacional, e, também, considerando as preocupações externadas por alguns pesquisadores sobre os sentidos que a BNCC busca hegemonizar (MACEDO, 2014) ou ainda o questionamento sobre a falta de debate e, ainda, também, sobre o formato impositivo com força de lei do documento (MORTATTI, 2015), senti-me impulsionada a compreender melhor o processo de implantação⁶ da nova política curricular e de entender as influências dos discursos políticos no campo da prática.

Venho desenvolvendo interesse crescente sobre planejamento e pelas formas de implementação e de execução de políticas públicas educacionais, desde 2009, quando, após concluir o Mestrado em Educação, passei a atuar na área de planejamento e avaliação educacional, na Secretaria de Educação de Guarujá. Sendo professora efetiva desta rede, fui convidada a coordenar um setor denominado de “Observatório Educacional”. Deste lugar de atuação, tive a oportunidade de coordenar o Fórum Permanente para a elaboração do Plano Decenal de Educação e, também, de assumir a coordenação de duas Conferências Municipais de Educação de Guarujá (2013 e 2017), o que me levou a ser

⁶ Implantação e implementação são palavras parônimas, ou seja, apresentam pronúncia e ortografia parecidas, mas significados diferentes. Neste trabalho, o termo *implantação* foi utilizado com o sentido de *introduzir, fixar*. Já o termo *implementar* foi utilizado para conferir sentido de *pôr algo em prática, executar*. Compreendendo-se, dessa forma, que uma lei, como é o caso da BNCC, precisa ser implantada, ou seja, promulgada, sancionada, para só então ser implementada, isto é, executada.

eleita para exercer a coordenação geral da Conferência Intermunicipal de Educação da Baixada Santista (2014). Participei, também, como representante da UNDIME/SP, do Fórum de Educação do Estado de São Paulo/FEESP e das Conferências Nacionais de Educação - CONAEs 2014 e 2018, como delegada, tanto na etapa estadual como na etapa nacional, nas duas últimas conferências. Além disso, também representei a UNDIME/SP, no FEPAD - Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente do Estado de São Paulo, por dois anos. Outra atuação no campo das políticas educacionais, que exerci, foi a função de Avaliadora Educacional Supervisora da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, SASE – MEC, no período de 2014 a 2015, na qual tive a atribuição de orientar a elaboração de Planos municipais de educação de 100 municípios do Estado de São Paulo. Na Baixada Santista, atuei também como membro da Câmara de Educação do Conselho de Desenvolvimento da Região Metropolitana da Baixada Santista/ CONDESB.

Durante todo este período, mesmo tendo exercido funções de gestão pedagógica e administrativa na prefeitura, nunca me afastei da docência. Foram dezenove anos de percurso profissional em salas de aula da Educação Básica e três anos na Educação Superior.

É preciso esclarecer que este breve relato autobiográfico teve o propósito de situar o leitor sobre o meu lugar de fala, a partir do qual centro minhas preocupações e meu interesse pessoal pelas temáticas das políticas educacionais, de um modo geral, e pelo currículo, em especial.

Assim, tendo minha trajetória marcada pela docência, pelo exercício de funções de gestão administrativo-pedagógicas e pela participação em instâncias de discussão de políticas públicas, fui compelida a buscar, no Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino, Políticas e Prática Pedagógicas”, apoio acadêmico para refletir sobre os contextos de influência e de produção de discurso presentes no processo de implantação da BNCC.

A inquietação que me conduziu de volta à academia foi a circulação de discursos, que passaram a tensionar o processo de elaboração da BNCC, principalmente na mídia, que passou a dedicar espaço à discussão da temática.

A temática da qualidade educacional e de suas formas de controle tem sido pauta de discussão nos grandes movimentos de mobilização nacional. Parece-nos muito semelhante o movimento de resistência ocorrido, na década de 1990, e do que tem ocorrido desde a primeira CONAE, em 2010, e que se intensificou no processo de construção da BNCC.

Em dois editoriais consecutivos, um jornal de grande circulação apontou a expectativa de que uma base nacional comum curricular venha a “ajudar a definir melhor o conteúdo que precisa ser abordado e aprendido em cada disciplina e cada ano do ensino básico” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016a, p. A2), e a afirmação de que “o Brasil precisa com urgência de uma base firme para dar o salto sempre prometido e nunca iniciado na educação” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016b, p. A2).

Ao mesmo tempo em que a imprensa exaltava a BNCC (BRASIL, 2017b) como a tábua de salvação da educação brasileira, várias entidades acadêmicas do campo educacional passaram a se manifestar, contrariamente, ao processo de construção da reforma curricular em curso:

1. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) vem produzindo e disponibilizando em seu *site*⁷ um conjunto de materiais, nos quais analisa criticamente a metodologia de elaboração da BNCC, o conteúdo que a constitui e a legislação na qual se apoia;
2. A Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) publicizou o posicionamento da entidade em carta aberta⁸, na qual manifesta repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC;
3. O Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) mantém atualizados em seu *site* um conjunto de documentos e manifestos⁹ sobre temáticas relacionadas a políticas educacionais;
4. A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) disponibilizou o caderno “A BNCC na contramão do PNE 2014 -2024”, organizado por Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado, como subsídio para as discussões no âmbito da Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE 2018, conforme informado¹⁰ em seu *site*;
5. O Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades/Institutos/Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), produziu uma série de manifestações acerca dos processos de elaboração das políticas educacionais¹¹.

⁷ <http://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>.

⁸ http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf.

⁹ https://www.cedes.unicamp.br/politicas_publicas/589.

¹⁰ <http://www.anpae.org.br/website/noticias/424-2018-05-24-18-14-11>.

¹¹ <https://forumdir.wordpress.com/documentos/>

Constatamos que, além das tensões políticas, o processo de formulação da BNCC (BRASIL, 2017b) foi marcado, também, pela disputa de significações que colocaram acadêmicos, pesquisadores do campo do currículo, em oposição a grupos formados, principalmente, por fundações empresariais. Ambos os grupos tensionaram o processo, com posicionamentos divergentes sobre os objetivos, conteúdos e, até mesmo, sobre as estratégias de elaboração do texto político.

Diversos grupos empresariais se organizaram em um movimento coordenado, com o objetivo de exercer pressão e influência. Um destes grupos, denominado *Movimento Pela Base* (MpB), deixa clara sua intencionalidade de se dedicar à construção e implementação da BNCC na definição de sua identidade¹².

O documento inicial, construído pelo grupo, em 2015, denominado *Necessidade e Construção Base Nacional Comum*, aponta o *conceito* a partir do qual o grupo definiu seu plano de ação:

A ausência de uma linguagem curricular comum, em particular de orientações legais explícitas a respeito do que os alunos precisam aprender em cada fase da escola, também dificulta a produção e organização de materiais didáticos e a formação inicial e continuada de professores. (MOVIMENTO PELA BASE, 2015, p. 2)

No trecho, o documento aponta duas demandas problematizadas a partir da “ausência de uma linguagem curricular comum”: a primeira é a dificuldade de “produção e organização de materiais didáticos” e a segunda é “formação continuada” de professores.

Estas duas demandas nos auxiliam a interpretar suas possíveis intencionalidades. Um dos argumentos, em defesa pela prescrição, é a declaração de *dificuldade* na produção e organização de materiais didáticos. A menção à *produção* de materiais levou muitos acadêmicos do campo curricular a questionarem os possíveis interesses mercadológicos subjacentes a esse discurso textual, tendo em vista que o setor privado produz materiais didáticos, paradidáticos, *softwares* e programas *online*, que são consumidos pelo setor público, inclusive por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2017d)¹³.

¹² Na seção “Quem Somos” do portal, identificam-se como “um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que, desde 2013, dedica-se à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Juntos, buscamos promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros”. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>.

¹³ Conforme previsto no Decreto Federal nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, o programa, executado no âmbito do Ministério da Educação, é “destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros

À título de exemplo, apresentamos a Tabela 1 com dados referentes ao quantitativo de exemplares e de valores dispendidos no PNLD para cada uma das etapas da Educação Básica no ano de 2020.

Tabela 1 - Quantitativo de exemplares e valores dispendidos no PNLD 2020

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R\$ 749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	88.674	12.337.614	71.816.715	R\$ 458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	R\$ 696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	R\$ 234.141.456,77
Total Geral	123.342	32.010.093	172.571.931	R\$ 1.390.201.035,55

Fonte: Dados obtidos no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁴.

A soma de recursos financeiros públicos, destinados à aquisição de livros didáticos pelo PNLD, na ordem de mais de um bilhão de reais, embora possa parecer vultuosa, representa apenas uma parte do que almeja o mercado editorial.

Esse mercado visa a um quinhão ainda mais promissor, visto que as editoras passaram a investir, nos últimos anos, naquilo que denominam de *Solução Educacional*. Este ramo de negócios é composto pela oferta, não só de material didático, mas também de livros paradidáticos, *software*, programas *online* voltados para estudantes e programas de formação continuada destinados a professores e gestores, cuja penetração vem se acentuando no setor público.

Este potencial foi explicitamente anunciado em outro trecho do texto citado anteriormente:

A definição da referida base criará uma linguagem de expressão dos fatos pedagógicos que precisa ser também parte inegociável do currículo dos cursos de formação inicial e continuada dos professores de educação básica, da preparação de estratégias pedagógicas, de

materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (BRASIL, 2017d). As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita.

¹⁴Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.

materiais de apoio ao ensino, da organização de atividades didáticas, livros e até da organização de sítios na Internet, onde o desenvolvimento de tecnologias de ensino possa ser compartilhado. Finalmente, da Base Nacional Comum emanará a matriz de especificação das avaliações nacionais. (MOVIMENTO PELA BASE, 2015, p. 4).

O trecho acima declara a intenção desse grupo de reforçar a Base como portadora de *linguagem de expressão dos fatos pedagógicos* que a vincule aos mecanismos de avaliação padronizada, em nível nacional.

Esse conjunto de intenções expressas detalhadamente por este grupo é também compartilhada por outros, que formam um conjunto mais amplo de atores, que tem graus diferentes de impacto e influência sobre políticas, composto, principalmente, por fundações empresariais.

Ball (2012), analisando um outro contexto, denominou grupos com este tipo de atuação como pertencentes a uma “nova filantropia” ou a uma “filantropia 3.0”; pois, segundo o autor, existe uma relação nova no ato de *doar* com os *resultados* dessa doação, um envolvimento direto de ação dos filantropos no âmbito do planejamento. Ou seja, é um “deslocamento da doação paliativa para a doação para o desenvolvimento” (BALL, 2012, p. 60¹⁵). O autor também denomina este tipo como “Filantropia de Risco”, visto que ela tem como princípios de trabalho:

[...] “aumentar as organizações sem fins lucrativos”, comprometendo grandes blocos de financiamento por longos períodos de tempo; enfatizando avaliação e gerenciamento de desempenho; e promover relações de “investidor-investido” com base no “compromisso consultivo”. (BALL, 2012, p. 70¹⁶)

Nesse sentido, torna-se relevante atentarmos para as reflexões de Ball, Maguire e Braun (2012) e Avelar e Ball (2017) sobre a necessidade de localizarmos nossas análises sobre os ciclos de política a partir de um cenário de política de educação em mudança global e em um conjunto de mecanismos de tecnologias de políticas e de práticas, que constituem agora processos neoliberais de reforma em educação. Alertam para o

¹⁵ Trecho original: *What is ‘new’ in ‘new philanthropy’ is the direct relation of ‘giving’ to ‘outcomes’ and the direct involvement of givers in philanthropic action and policy communities. That is, a move from palliative to developmental giving.*

¹⁶ Trecho original: *Venture philanthropy, or Philanthropy 3.0, is founded on three working principles: ‘bringing non-profits to scale’ by committing large blocks of funding over long periods of time; emphasising evaluation and performance management; and fostering ‘investor–investee’ relations on the basis of ‘consultative engagement’.*

surgimento de um estado heterárquico¹⁷, que opera em uma forma organizacional que está entre a hierarquia e uma rede de relações em que cooperam diferentes elementos do processo político.

Freitas (2014) refere-se a estes mesmo grupos, denominando-os como “reformadores empresariais”, denunciando que são utilizados uma série de dispositivos que visam a abrir o campo educacional:

Este conjunto de dispositivos representa o maior avanço dos reformadores empresariais da educação no cenário educacional brasileiro e, entre outros aspectos, visa abrir o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de *big data* entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola. (FREITAS, 2014, p. 1.092)

Observa-se, como já denunciado, em estudo realizado por Avelar e Ball (2017), indicando que esses grupos, que se tornaram uma “coalizão de defensores de *standards* de aprendizagem nacionais” (*idem*, p. 1), têm adquirido força, se inserido e influenciado fortemente a definição das políticas educacionais no Brasil.

Se, por um lado, os grupos capitaneados pelas fundações empresariais exerceram pressão sobre o processo de elaboração da BNCC (BRASIL, 2017b), por outro, os pesquisadores acadêmicos, também organizados por meio de entidades acadêmicas representativas, reagiram fortemente produzindo textos científicos, marcando presença nas audiências públicas e produzindo notas e manifestos em repúdio ao formato do processo e ao conteúdo do texto político que estava em fase de produção.

Sabemos que esta tensão ou este movimento por disputa de significações, de negociações, é próprio da formulação democrática de qualquer texto político, seja ele educacional ou de qualquer outra natureza. É considerando a circularidade de significações das políticas nos contextos que esta pesquisa empírica foi conduzida, sob a luz da abordagem dos Ciclos de Política (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1993b) e da Teoria da Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012).

¹⁷ Segundo Olmedo (2013, p. 476) o estado heterárquico [...] abrange as tentativas e atividades de indivíduos e organizações de assumir o controle de, ou para orientar, as estruturas de sistemas em que eles não são necessariamente dirigidos, representados ou envolvidos. Ao trabalhar no contexto e condições em que estes sistemas funcionam, a intenção das atividades heterárquicas é influenciar estrategicamente as agendas de outras pessoas e processos internos de tomada de decisão [...].

A opção por esse viés teórico-metodológico também está ancorada na concepção pós-estrutural de poder, pois:

Enquanto os estudos estruturais valorizam a concepção do poder centralizado como decorrente da estrutura econômica, os estudos pós-estruturais entendem o poder como difuso: não há um único centro de poder, mas relações de poder que se constituem com múltiplos centros formadores de uma microfísica. A ideia de uma relação vertical de poder, em que dominante e dominado são polos fixos e opostos, pode ser substituída pela concepção de poderes oblíquos, nos quais a definição de um centro depende de uma relação política definida contingencialmente, sem uma prefixação anterior ao próprio processo político e sem assumir qualquer determinação essencial e absoluta. (LOPES; MACEDO, 2013, p. 236)

Portanto, a partir desta concepção de *poder*, neste estudo, consideramos as relações entre políticas e práticas, levando em conta representações sociais dos sujeitos nos múltiplos centros contextuais em que a política é produzida.

Nesse sentido, o texto político foi analisado em seu contexto de elaboração, a partir da compreensão de que no texto político a representação social de um grupo é sedimentada. Entendendo também que esta representação, geralmente, é formada em um contexto de influência social, que pode afetar não só o contexto de elaboração do texto político, mas que pode penetrar no contexto de atuação, em que os sujeitos colocam o texto da política em jogo.

Com relação ao contexto da prática, é preciso esclarecer que tomamos a concepção de *poder difuso*, como definido por Lopes e Macedo:

Caso seja considerado que o poder é difuso e sem centro, com múltiplos centros contextuais sendo produzidos, a prática das escolas tende a ser considerada também como um centro decisório e de produção de sentidos para a política. A prática deixa de ser considerada como o Outro da política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas. (LOPES; MACEDO, 2013, p. 236)

Assim, tomando a abordagem dos ciclos de política como opção metodológica para a organização dos dados produzidos nesta pesquisa, analisamos os contextos em que o texto da BNCC foi produzido, com foco nas representações sociais dos sujeitos em cada um dos contextos.

As representações sociais são consideradas, por Moscovici (2005), não como um conceito, mas como um fenômeno que só se realiza por meio da relação entre cognição e comunicação, entre operações mentais e linguísticas, entre informação e significação.

Na visão moscovicianiana, na perspectiva de uma sociedade em transformação, são as representações sociais que orientam nossas ações, constituindo-se como uma “passarela entre os mundos individual e social” (MOSCOVICI, 2001a, p. 62). As Representações Sociais, para o autor (MOSCOVICI, 1998, p. 244), surgem como uma rede de ideias, metáforas e imagens, que proveem de uma enciclopédia internalizada, a qual armazena as crenças centrais em nossa memória coletiva e em torno da qual essas redes se formam.

A representação emerge neste cenário como um rico e complexo processo sociopsicológico, que envolve atores sociais, que possuem identidades e vidas emocionais, que se engajam em relações com outros, que têm razões para fazer o que fazem, e, agindo, revelam os propósitos de seus atos.

O pensamento moscoviciano oferece possibilidades de análise para o entendimento da educação e da mudança social, ao propor ferramentas para compreender a noção de *influência social*, bem como considerar a noção de *conflito* como o ponto crucial da mudança. A influência social é um gênero comunicativo que está “enraizado no conflito e se esforça pelo consenso” (MOSCOVICI, 1985, p. 352).

Se o apelo dos elaboradores de políticas públicas educacionais é “baseado em alegações de senso comum” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 21), é, a partir da compreensão do universo representacional dos sujeitos, na análise dos contextos, que buscaremos subsídios para concretizar os objetivos propostos na presente pesquisa.

Entendemos que a relevância acadêmica deste estudo reside na possibilidade de, ao analisar representações convergentes no contexto da prática, oferecer subsídios a fim de que se identifiquem ações articuladas para construção de políticas públicas para a formação contínua no campo de atuação dos profissionais.

Sem querer abusar da metalinguagem, desejamos defender a tese de que **é preciso entender como o conhecimento sobre as políticas é gerado, para que se possa compreender os efeitos causados pelo conhecimento produzido por estas mesmas políticas.**

Nesse sentido, estabelecemos como objetivo principal analisar o processo de implantação da BNCC como política pública educacional. Como objetivos específicos a pesquisa visa: 1) contextualizar historicamente as políticas educacionais brasileiras, no

âmbito curricular; 2) estabelecer conexões entre registros teóricos, políticas públicas brasileiras e pesquisas no campo curricular; 3) analisar os contextos de formulação da BNCC, em três enfoques: a) o dos discursos que circularam na mídia e durante as audiências públicas do CNE ao longo do processo de discussão da BNCC; b) o do processo de elaboração das recentes políticas educacionais vigentes no Brasil; e c) o das significações atribuídas ao currículo pelos sujeitos que atuam em instituições educacionais, no momento de implantação da nova política curricular.

Para atender aos objetivos propostos, a tese foi organizada em quatro capítulos.

No primeiro Capítulo, contextualizamos historicamente as políticas educacionais no Brasil, desde o início da década de 1940 até o ano de 2019, identificando as formas de organização, presentes nos marcos regulatórios da educação nacional e buscando compreender o alcance de cada um dos documentos no âmbito da política curricular. Este estudo foi realizado por meio de análise documental (CELLARD, 2008) em fontes primárias, nas legislações aprovadas durante três momentos da política nacional: a) a era Vargas; b) regime militar; c) redemocratização política. O relato deste estudo está sendo apresentado no primeiro capítulo desta tese.

No segundo Capítulo, buscamos estabelecer as conexões entre os registros teóricos do campo curricular, políticas públicas brasileiras e pesquisas deste campo, por considerarmos fundamental compreender os conceitos das principais categorias da teoria curricular que sustentam as políticas educacionais. Na primeira seção, discorreremos sobre as principais categorias das teorias curriculares. Na segunda, são abordados os teóricos do campo curricular, que influenciaram o pensamento curricular brasileiro, e a terceira seção tem foco sobre os conceitos das teorias curriculares, que permeiam e influenciam as pesquisas acadêmicas no campo curricular.

Os dois primeiros capítulos desta Tese constituem-se em um estudo exploratório realizado com o objetivo de contextualizar o objeto de pesquisa da tese. Este estudo exploratório foi fundamental para definirmos o desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa. Por este motivo, os referenciais teóricos-metodológicos são apresentados no terceiro capítulo, no qual indicamos também o processo de seleção e formação do *corpus* da tese e o processo de leitura e análise dos dados coletados na pesquisa.

Assim, no terceiro Capítulo, apresentamos o aporte teórico-metodológico da pesquisa, que são as teorias dos campos: *psicossocial*, desenvolvida por Serge Moscovici (1961), e da *sociologia política*, desenvolvida por Stephen Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1993b), que nos possibilitaram ler, compreender

e reformular a problemática específica da BNCC como política pública educacional no campo curricular. Este Capítulo está organizado em cinco partes, sendo que: na primeira, apresentamos o posicionamento disciplinar da Teoria das Representações Sociais (TRS); na segunda, relatamos sobre os processos psicológicos das Representações Sociais e modalidades comunicativas; na terceira, tratamos das abordagens teóricas complementares da TRS; e, na quarta, explanamos sobre a influência social, inovação e mudança; e, na última parte, relatamos sobre os caminhos metodológicos para análise dos contextos de influência, de produção do texto político e da prática.

O quarto Capítulo traz a discussão e análise dos contextos de formulação da BNCC, em três enfoques: o da influência, o da produção do texto e o da prática. O primeiro enfoque trata do *contexto de influência* dos discursos, que circularam na mídia e durante as audiências públicas do CNE, sendo expostas as relações de poder entre os grupos de interesse, que lutaram pelos discursos políticos ao longo do processo de discussão da BNCC. O segundo enfoque é da análise do *contexto de produção do texto político*, a qual visa demonstrar que conceituar a política, como texto, implica entender as intervenções textuais como codificações multifacetadas produzidas por interpretações e reinterpretações públicas autorizadas (BALL, 1993a, p. 11). No terceiro, voltamos nosso olhar para o *contexto da prática*, no qual o universo representacional de gestores educacionais será explorado, visando a buscar compreender as significações que os sujeitos atribuem ao currículo no contexto de implantação da nova política curricular.

Ao final são apresentadas algumas considerações, em que tecemos comentários sobre o caminho da pesquisa, colocando o acento nos objetivos, tendo em vista a questão-problema e, também, indicando os principais resultados, os limites da pesquisa e as proposições para que o estudo da temática possa avançar.

Capítulo 1

Contexto histórico das políticas educacionais no Brasil

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

(BRASIL, 1934, grifos nossos)

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

(BRASIL, 1946, grifos nossos)

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

(BRASIL, 1967, grifos nossos)

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

(BRASIL, 1988, grifos nossos)

Com o objetivo de contextualizar historicamente as políticas educacionais no Brasil, apresentamos, neste capítulo, um estudo exploratório realizado por meio de análise documental (CELLARD, 2008), em fontes primárias, nas legislações aprovadas durante três momentos da política nacional¹⁸: a) Era Vargas; b) Regime militar; c) Redemocratização política.

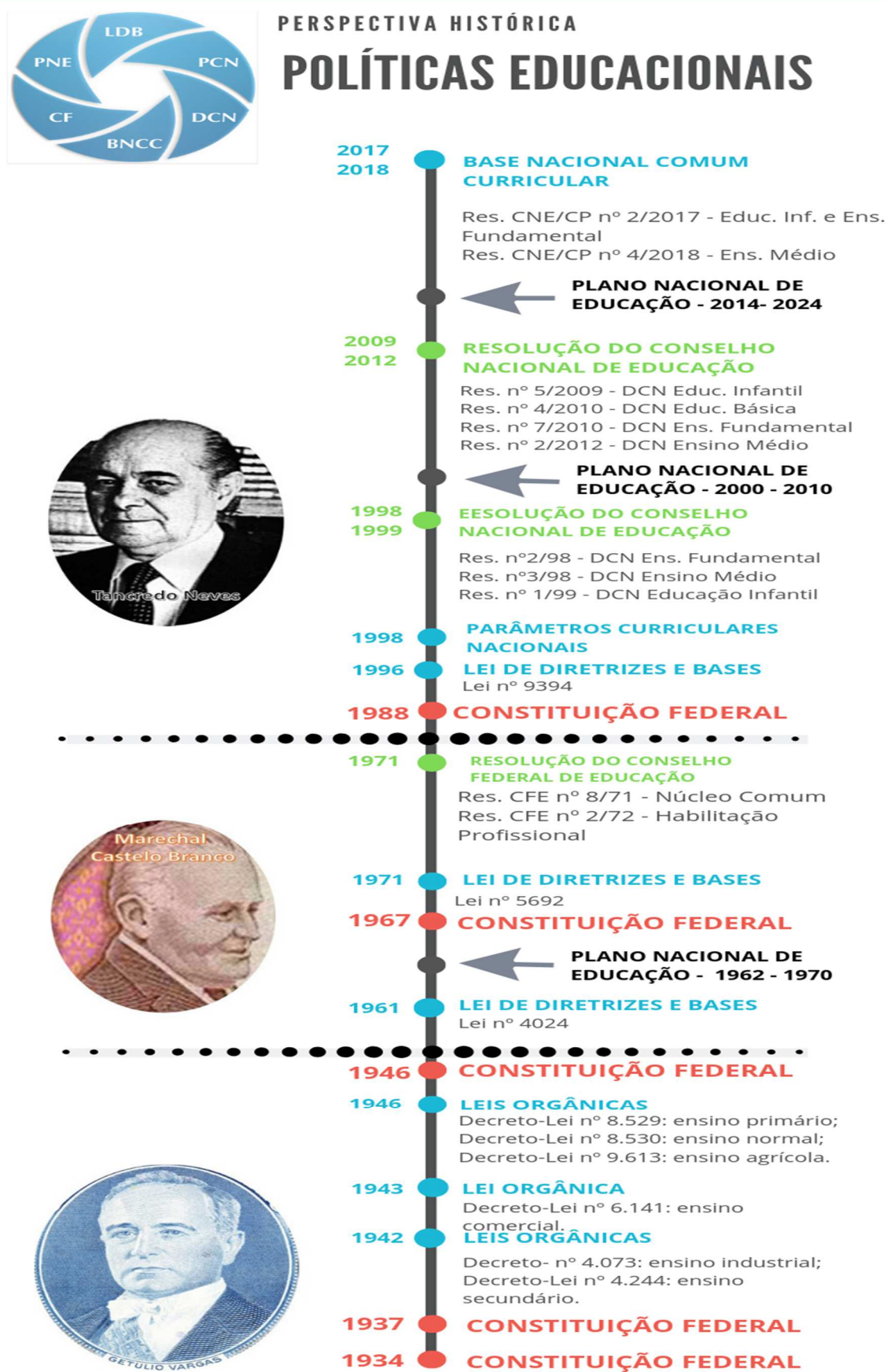
Foram mapeados, nas legislações correspondentes a cada período, os elementos que indicam: a) formas de organização curricular; b) as concepções de currículo; c) a indicação de temáticas/conteúdos; e/ou d) as áreas de estudo e de disciplinas escolares obrigatórias ou optativas da legislação educacional, desde as Leis Orgânicas do Ensino, da década de 1940, até a Base Nacional Comum Curricular, de 2017, passando pelas Constituições Federais sob as quais estas políticas foram construídas.

O marco inicial do estudo é a Constituição Federal, de 16 de julho de 1934, redigida pela Assembleia Constituinte, que foi a primeira da era republicana a apontar a educação como direito de todos e definir a competência da união em traçar as diretrizes da educação nacional.

O infográfico apresentado (FIGURA 1) está organizado em formato de linha do tempo, em que estão distribuídas as principais legislações, que direcionaram a política educacional no campo curricular.

¹⁸ Os personagens (FIGURA 1) foram escolhidos por representarem simbolicamente um dos presidentes de cada um dos períodos.

Figura 1 – Perspectiva histórica da educacional brasileira (1934 - 2017)



Fonte: Infográfico elaborado pela autora.

1.1. Era Vargas

Este período¹⁹, foi marcado, principalmente, pelos governos de Getúlio Vargas (1930-1945 e 1951-54). Neste período, três Constituições Federais (1934, 1937 e 1946) e um conjunto de leis orgânicas regularam o sistema educacional brasileiro.

Na Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934) está expressa a competência de elaborar um **plano nacional**, que fixe diretrizes de educação, bem como distribuição adequada de fundos especiais, conforme se pode observar nos artigos em destaque:

Compete privativamente à União [...] traçar as diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 1934, Art. 5º, inc. XIV)

Compete à União [...] a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País. (BRASIL, 1934, Art. 150)

O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos artigos 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados. [...] (BRASIL, 1934, Art. 150, Parágrafo único)

Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. (BRASIL, 1934, Art. 152)

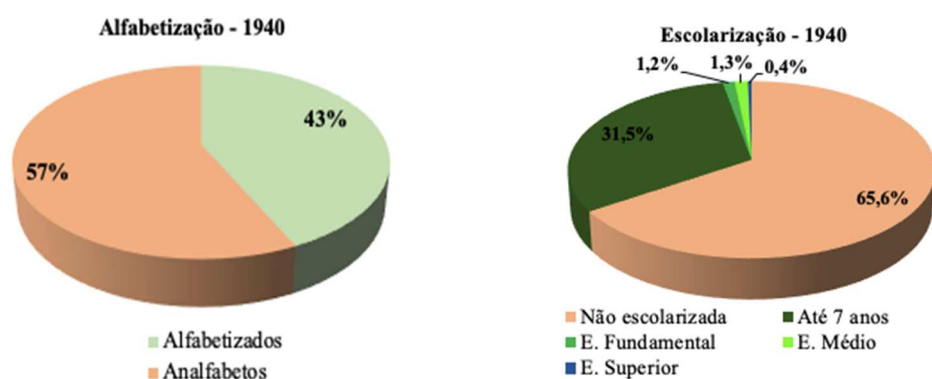
Apenas três anos mais tarde, no mesmo dia em que implanta a ditadura do Estado Novo, 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas outorga a 4ª Constituição brasileira que, embora tenha ficado conhecida como Constituição autoritária, no campo educacional, manteve como competência da união “**fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes** a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (BRASIL, 1937, Art. 15, inc. IX, grifos nossos).

¹⁹ O Brasil, no período aqui retratado da Era Vargas, foi governado por: Getúlio Vargas (nov. 1930 a out. 1945 e de jan. 1951 a ago. 1954); José Linhares (out. 1945 a jan. 1946); Eurico Gaspar Dutra (jan. 1946 a jan. 1951); Café Filho (ago. 1954 a nov. 1955); Nereu Ramos (nov. 1955 a jan. 1956); e Juscelino Kubitschek (jan. 1956 a jan. 1961).

Durante o período de vigência da CF, de 1937, o Ministério da Educação (MEC), sob o comando de Gustavo Capanema²⁰, editou três decretos-leis, que embora não tivessem sido promulgados pelo Congresso Nacional, foram autodenominados *leis orgânicas* para o ensino secundário.

No início da década de 1940, de acordo com dados do Recenseamento Geral do Brasil (APÊNDICE G), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1º de setembro de 1940 (IBGE, 1950), menos da metade da população com mais de dez anos de idade era considerada alfabetizada.

Gráfico 1 - Taxa de alfabetização e de escolarização da população com mais de 10 anos, na década de 1940



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base em dados do Censo Demográfico (BRASIL, 1950).

Sendo que, como pode ser observado (GRÁFICO 1), a taxa de escolarização era ainda menor, atingindo apenas um terço da população, acima de 10 anos de idade. O ensino superior, 106.496 indivíduos - em números absolutos, era atingido por uma parcela irrisória da população.

É relevante enfatizar que menos de 3% (três por cento) da população, acima de 10 anos de idade, havia ultrapassado a etapa do ensino fundamental²¹, no início da década de 1940. Sendo este o contexto educacional encontrado pelo MEC, sob o comando de

²⁰ O ministro Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde, no ano de 1934, permanecendo até o ano de 1945.

²¹ Utilizamos tanto no Gráfico quanto no texto que o descreve a nomenclatura atual das etapas da escolarização para permitir a comparação entre os períodos.

Gustavo Capanema²², quando foram editados pelo executivo os três decretos-leis, autodenominados *leis orgânicas* para o ensino secundário.

Os três primeiros decretos-lei tratavam do ensino secundários, estabelecendo diretrizes para o ensino industrial e comercial:

- 1) o Decreto-Lei nº 4.073 (BRASIL, 1942a), que estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, e o ramo de ensino destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca;
- 2) o Decreto-Lei nº 4.244 (BRASIL, 1942b), que define as bases de organização do ensino secundário;
- 3) o Decreto-Lei nº 6.141 (BRASIL, 1943), que estabelece as bases de organização e de regime do ensino comercial, destinado a formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados.

Em 1946, na nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1946d), promulgada pela Assembleia Constituinte, é mantido o texto que atribui, como competência da União, a de “legislar sobre [...] **diretrizes e bases da educação nacional**” (BRASIL, 1946d, art. 5º, inc. XV), embora tenha consagrando as liberdades expressas na Constituição de 1934, (BRASIL, 1934) que haviam sido retiradas em 1937 (BRASIL, 1937).

Em 1946, apesar da mudança de governo²³, a política educacional iniciada na Era Vargas teve continuidade. Foram editados mais três Decretos-lei referentes ao ensino primário (BRASIL, 1946a), ao ensino normal (BRASIL, 1946b) e ao ensino agrícola (BRASIL, 1946c).

A Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-Lei nº 8585, de 8 de janeiro de 1946, definiu-o como etapa obrigatória (BRASIL, 1946a, art. 41), diferentemente do ensino secundário, cujo acesso era condicionado à aptidão intelectual revelada em exames de admissão (BRASIL, 1942b, art. 32, alínea c).

Durante o período de vigências das Leis Orgânicas, a educação básica organizava-se em dois graus, conforme indicado (QUADRO 1):

²² O ministro Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde no ano de 1934, permanecendo até o ano de 1945.

²³ O país foi governado pelo general Eurico Gaspar Dutra, no período de 1946 a 1951.

Quadro 1 - Organização da Educação de 1942 a 1960

LEGISLAÇÃO VIGENTE	FAIXA ETÁRIA											
	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Leis Orgânicas	1º GRAU					2º GRAU						
	ENSINO PRIMÁRIO					ENSINO SECUNDÁRIO						
						GINÁSIAL				CLÁSSICO OU CIENTÍFICO		

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O primeiro grau era constituído pelo ensino primário, de quatro ou cinco anos de duração, obrigatório para jovens de 7 a 12 anos. O segundo, denominado ensino secundário, composto pelos cursos ginásial, científico e clássico, oferecido para jovens de 12 anos ou mais, que tinha o objetivo de preparar para o terceiro grau, o ensino superior.

Os demais ramos - o ensino industrial, o ensino comercial, o ensino agrícola - tinham a finalidade profissionalizante para os principais setores da produção; além do ensino normal direcionado para a formação de professores para o ensino primário. Os estudantes, que concluíssem estes cursos profissionalizantes, só poderiam se candidatar a cursos superiores considerados “relacionados” com os cursos médios respectivos, elencados por normas do MEC.

No campo curricular, a Constituição de 1937 (BRASIL, 1937) definiu como obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias “o ensino da educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais [...] e a oferta facultativa de ensino religioso (BRASIL, 1937, art.131 e 133).

Na Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942b), além da oferta de Educação Física, em cursos diurnos para alunos com idade de até 21 anos (BRASIL, 1942b, art. 19), são definidas disciplinas obrigatórias e optativas (BRASIL, 1942b, art. 10 e 12), organizadas em três áreas do conhecimento: Línguas, Ciências e Artes. A organização e distribuição das disciplinas pode ser observada (QUADRO 2) para o Curso Ginásial e para o Curso Clássico ou Científico.

Quadro 2 - Disciplinas no ensino secundário (Lei Orgânica de 1942)

ÁREAS	CURSO GINASIAL	CURSO CLÁSSICO OU CIENTÍFICO
LÍNGUAS	Português; Latim; Francês; Inglês.	Francês; Inglês; Espanhol (no clássico, opção de trocar uma das três por Grego); Latim (só no clássico); Português.
CIÊNCIAS	Matemática; Ciências Naturais; História geral; História da Brasil; Geografia Geral; Geografia do Brasil.	Matemática; Física; Química; Biologia; História Geral; História do Brasil; Geografia Geral; Geografia do Brasil; Filosofia.
ARTES	Trabalhos Manuais; Desenho; Canto Orfeônico (cursos diurnos); Economia Doméstica (só para o ensino feminino).	Desenho (só no Científico)

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Nesta legislação, além da especificação das disciplinas observa-se que, como indicação de temáticas ou de conteúdos, que os estabelecimentos de ensino secundário deveriam tomar cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles “como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos” (BRASIL, 1942b, art. 22). Determina-se que deverão ser desenvolvidos, nos adolescentes, “os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade [...] e a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade” (BRASIL, 1942b, art. 23); além da “consciência patriótica e o estudo dos problemas vitais do país” (BRASIL, 1942b, art. 24).

Com relação às concepções pedagógicas ou curriculares, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942b) traz a orientação de que os estabelecimentos de ensino secundário adotem “processos pedagógicos ativos, que deem aos seus trabalhos o próprio sentido da vida” (BRASIL, 1942b, art. 27). Estabelece que nas aulas, entre o professor e os alunos, haja um regime de ativa e constante colaboração, em que o professor tenha “em mira que a preparação intelectual dos alunos deverá visar antes à segurança do que à extensão dos conhecimentos” (BRASIL, 1942b, art. 42, § 1º). E que os alunos sejam “conduzidos não apenas à aquisição de conhecimentos, mas à maturidade de espírito pela formação do hábito e da capacidade de pensar” (BRASIL, 1942b, art. 42, § 2º).

Para a educação feminina, além da existência da disciplina de Economia Doméstica para as alunas deste gênero, são explicitadas “prescrições especiais” de que a

educação secundária das mulheres “se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina” (BRASIL, 1942b, art. 25, item 1) ou em “classes exclusivamente femininas” (BRASIL, 1942b, art. 25, item 2). Define-se ainda, que a orientação metodológica destes programas tenha “em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher no lar (BRASIL, 1942b, art. 25, item 4).

Na Lei Orgânica do Ensino Primário (BRASIL, 1947a), não há indicação de temáticas ou conteúdos; de formas de organização curricular ou de concepções de currículo. A única referência curricular diz respeito às disciplinas ofertadas para cada uma das etapas do curso:

O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física. (BRASIL, 1946a, art. 7º)

O curso primário complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas: I. Leitura e linguagem oral e escrita; II. Aritmética e geometria; III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América; IV. Ciências naturais e higiene; V. Conhecimentos das atividades econômicas da região; VI. Desenho; VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região; VIII. Canto orfeônico; IX. Educação física. (BRASIL, 1946a, art. 8º)

Embora o ensino de disciplinas não seja abordado na Constituição Federal de 1946 (BRASIL, 1946d), foi mantido apenas o ensino religioso, conforme o que segue:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. (BRASIL, 1946d, art. 168, inc. V)

Seguindo diretriz semelhante a adotada para o ensino secundário, também, no ensino primário, há a determinação de que os “alunos do sexo feminino aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura” (BRASIL, 1946a, art. 8º, parágrafo único).

Apesar de toda a crítica recebida as leis orgânicas do ensino formaram um conjunto integrado e duradouro, que definiram a política educacional brasileira, perdurando até o final do governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956–1961),

sendo substituída somente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 (BRASIL, 1961).

1.2. Regime militar

Mesmo antes de iniciar o período de regime militar²⁴ no Brasil, uma sequência de fatos políticos²⁵ gerou bastante efervescência e polarização entre a população, colocando o país em um período de turbulência política.

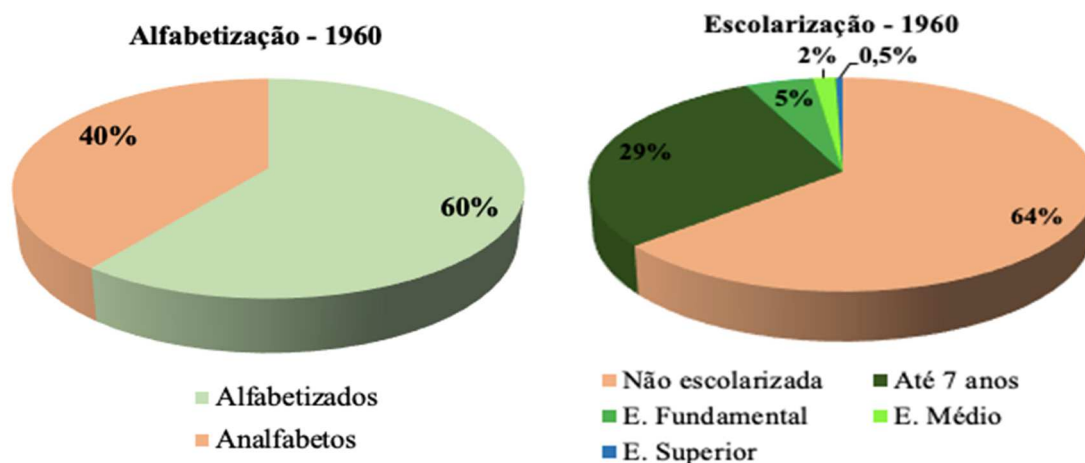
Antes do país passar para o controle político do regime militar, o campo educacional foi marcado pela conquista da primeira LDB, Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), após trâmite de 13 anos no Congresso, e também do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) (TEIXEIRA, 1962).

No início da década de 1960, em relação à década de 1940, a taxa de alfabetização, da população com mais de 10 anos de idade, apresentou uma evolução de dezessete pontos percentuais. O Gráfico 2, a seguir, trata da taxa de alfabetização e colaboração da população com mais de dez anos, na década de 1960.

²⁴ O Brasil, no período aqui retratado como Regime Militar, foi governado por: Jânio Quadros (206 dias: de jan. 1961 a ago. 1961); Ranieri Mazzilli (13 dias: de ago. 1961 a set. 1961); João Goulart (2 anos e 208 dias: de set. 1961 a abr. 1964); Humberto Castelo Branco (2 anos e 334 dias: de abr. 1964 a mar. 1967); Artur da Costa e Silva (2 anos e 169 dias: de mar. 1967 a ago. 1969); Junta Governativa Provisória de 1969 (60 dias: de ago. 1969 a out. 1969); Emílio Garrastazu Médici (4 anos e 136 dias: de out. 1969 a mar. 1974); Ernesto Geisel (5 anos: de mar. 1974 a mar. 1979); João Figueiredo (6 anos: de mar. 1979 a mar. 1985).

²⁵ Resumidamente, para fins de contextualização, ressaltamos algumas das ocorrências. Segundo Netto (2016): 1. Jânio Quadros assumiu a presidência em 1961 e, nesse mesmo ano, renunciou ao cargo; 2. João Goulart que havia sido reconfirmado na vice-presidência, a que chegara no processo eleitoral de 1955, foi quem assumiu seu lugar, embora tenha tido sua posse vetada inicialmente. 3. Jango – como era conhecido o novo presidente – era um representante trabalhista, do legado de Getúlio Vargas (de quem fora ministro do Trabalho em 1953-1954). O projeto de Jango previa realização das chamadas “reformas de base”, que eram medidas econômicas e sociais de caráter nacionalista, que previam uma maior intervenção do Estado na economia. No campo educacional, a reforma visava à valorização do magistério e do ensino público em todos os níveis, o combate ao analfabetismo com a multiplicação nacional das pioneiras experiências do Método Paulo Freire. O governo também se propunha a realizar uma reforma universitária, com abolição da cátedra vitalícia; 4. A Guerra Fria, desde a Segunda Guerra Mundial, estava se ampliando pelo planeta; de um lado, os comunistas; de outro, os conservadores. A sociedade brasileira, em seu desenvolvimento ideológico, ora pendia para a esquerda, ora pendia para a direita; 5. A reforma agrária era uma das propostas que mais gerava polêmica e era combatida pelos grandes latifundiários e por grande parte dos parlamentares no Congresso Nacional; 6. Houve apoio de parte da população para a derrubada do governo – principalmente dos setores mais conservadores da sociedade e de partes da classe média.

Gráfico 2 - Taxa de alfabetização e de escolarização da população com mais de 10 anos, na década de 1960



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base em dados do Censo Demográfico (IBGE, 1960).

De acordo com dados do Censo Demográfico (APÊNDICE G), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1960), o índice da população que era considerada alfabetizada chegou a 60% (sessenta por cento).

No entanto, observa-se que a população escolarizada somava apenas 36% (trinta e seis por cento); ou seja, aumento de insignificantes dois pontos percentuais em relação ao índice obtido na década de 1940. Esse fato é ainda mais grave, quando observado que somente 7,5% (sete e meio por cento) da população, acima de 10 anos de idade, havia ultrapassado a etapa do ensino fundamental²⁶. Destaque-se, ainda, que a taxa percentual de pessoas com nível superior manteve-se quase que inalterada em duas décadas.

Estes resultados pífios, em termos de inclusão escolar da população, seriam o principal desafio para o novo governo em termos de elaboração de políticas públicas educacionais.

A LDB (BRASIL, 1961) trouxe a unificação da legislação educacional, e, em termos de estrutura, a novidade mais importante foi reconhecimento legal do ensino pré-primário, composto de escolas maternais e jardins de infância, destinado aos menores até sete anos. Os ensinos primário e médio permaneceram com a mesma duração e abrangência da legislação anterior, conforme demonstrado (QUADRO 3):

²⁶ Utilizamos tanto no Gráfico quanto no texto que o descreve a nomenclatura atual das etapas da escolarização para permitir a comparação entre os períodos.

Quadro 3 - Organização da Educação Básica de 1962 a 1971

LEGISLAÇÃO VIGENTE	FAIXA ETÁRIA													
	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
LDB 4024/61	PRÉ-PRIMÁRIO		ENSINO PRIMÁRIO				GRAU MÉDIO							
							CICLO GINASIAL				CICLO COLEGIAL			

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Com relação aos aspectos curriculares, entretanto, houve uma mudança considerável, tendo em vista que, diferentemente das leis orgânicas, a LDB não definiu disciplinas escolares, apenas a obrigatoriedade da prática da educação física para alunos com idade inferior a 18 anos e o ensino religioso (BRASIL, 1961, Art. 22 e 97). Foi conferido ao Conselho Federal de Educação e aos conselhos estaduais de educação organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português (BRASIL, 1961, art. 40, alínea a) e, na terceira série do ciclo colegial, os aspectos linguísticos, históricos e literários (BRASIL, 1961, Art. 46, § 1º).

Para o grau médio, composto pelos ciclos ginasial e colegial, coube ao Conselho Federal indicar até cinco disciplinas obrigatórias, e aos conselhos estaduais “completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1961, Art. 35, § 1º). Sendo de competência também dos conselhos definirem “a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo” (BRASIL, 1961, Art. 35, 2º). Para o ciclo ginasial, foram definidas nove disciplinas e, para o ciclo colegial, oito nas duas primeiras séries e de quatro a seis na terceira (BRASIL, 1961, Art. 45 e 46).

Com relação à indicação de temáticas ou conteúdos, para o ensino primário foi definida, como finalidade, o “desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961, Art. 25). Na organização do ensino de grau médio, estão indicadas, como normas: a formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva; atividades complementares de iniciação artística; instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família (BRASIL, 1961, Art. 38, inc. III; IV e V).

Em janeiro de 1967, o governo de Castelo Branco aprovou uma nova Constituição²⁷, a qual foi considerada a mais repressiva de todas as constituições, visto que elaborada por juristas de confiança do regime militar, concentrava poderes no Executivo. Apesar disso, em termos de acesso educacional, representou uma conquista legislativa surpreendente, estendendo a obrigatoriedade de oferta de educação gratuita para crianças de 7 a 14 anos de idade, o que superou até a meta²⁸ do Plano Nacional de Educação (TEIXEIRA, 1962) vigente à época.

Em 1971, a LDB foi alterada significativamente por meio da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971a), principalmente, com relação à educação básica.

Em termos organizacionais, o ensino primário foi aglutinado ao ciclo ginásial, tendo sido extinta a necessidade de demonstrar satisfatória educação primária, por meio de aprovação em exame de admissão para prosseguimento de estudos, dando concretude ao que foi previsto no texto constitucional de 1967 (BRASIL, 1967).

Esta etapa, com duração de oito anos, passou a ser denominado de ensino de 1º grau. O ciclo colegial passou a ser denominado de ensino de 2º grau, com duração de três ou quatro anos, conforme previsto para cada habilitação profissional.

Quadro 4 - Organização da Educação Básica de 1972 a 1996

REFORMAS DO ENSINO	FAIXA ETÁRIA													
	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
LDB 5692/71	PRÉ-PRIMÁRIO		ENSINO PRIMÁRIO ²⁹ (1º GRAU)								ENSINO MÉDIO (2º GRAU)			

Fonte: Quadro elaborado pela autora

²⁷ Embora a Constituição de 1967 tenha sido suplementada por diversas emendas, decretos-lei e atos institucionais, que alteraram substancialmente o texto original e que foram incorporados na Emenda Constitucional (EC), de 1969 (BRASIL, 1969), o artigo referente à gratuidade de educação, para crianças de 7 a 14 anos, foi mantido com a mesma redação, sendo apenas renumerado de 168 na CF, de 1967, para 176, no novo texto, após a aprovação da EC, de 1969.

²⁸ O Plano Nacional de Educação (1962-1970) estipulava meta de matrícula até a quarta série de 100% da população escolar, de 7 a 11 anos, e matrícula, nas quinta e sexta séries, de 70% da população escolar de 12 a 14 anos (TEIXEIRA, 1962).

²⁹ O Ensino Primário contempla os anos correspondentes ao ensino primário e ao ciclo ginásial da LDB 4.024/61.

Quanto à estruturação, ficou definida a obrigatoriedade de um núcleo comum, definido pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e de uma parte diversificada, definida pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1971a, art. 5º). Estipulou-se, ainda, como obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. O ensino religioso continuou como de matrícula facultativa para o 1º e 2º graus (BRASIL, 1971a, art. 7º).

Assim, por meio da Resolução nº 8 (BRASIL, 1971c, Arts. 1º e 2º), o CFE definiu a abrangência do núcleo comum³⁰ em matérias³¹, conteúdos e objetivos, dispostos como apresentado (QUADRO 5).

Quadro 5 - Abrangência do núcleo comum previsto na Lei Federal nº 5.692/71

MATÉRIAS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Comunicação e Expressão	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa 	Cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira.
Estudos Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Geografia • História • Organização Social e Política do Brasil 	Ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento.
Ciências	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Ciências Físicas e Biológicas. 	Desenvolvimento do pensamento lógico e vivência do método científico e de suas aplicações.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos artigos 1º e 2º da Resolução nº 8. (BRASIL, 1971c)

A Resolução nº 8/71 (BRASIL, 1971c, art. 4º) previa um escalonamento entre os níveis de ensino, de modo que as matérias fossem tratadas como atividades nas séries iniciais do 1º grau, como áreas de estudo nas séries finais e como disciplinas no 2º grau, e foi esclarecido pelo Conselheiro Walnir Chagas, em seu Parecer nº 853/71:

³⁰ Núcleo comum é o conjunto de matérias obrigatórias em âmbito nacional, fixadas pelo CFE, em termos de amplitude, voltadas para o aspecto de formação geral (BRASIL, 1971b).

³¹ Matéria é todo o campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos, acrescentado pela escola, sob a forma de atividades, áreas de estudo ou disciplinas (BRASIL, 1971b).

[...] nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas áreas de estudo — formadas pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional —, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas disciplinas, sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos [...]. (BRASIL, 1971b, p. 6)

A Lei Federal nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a) reservava às escolas uma certa autonomia, para que seus professores pudessem atribuir ao currículo uma configuração própria, visto que apesar da existência de um núcleo obrigatório comum, em nível nacional, a parte diversificada³² complementar, definida pelo respectivo Conselho, poderia ser composta por matérias que melhor se ajustassem aos planos escolares. Além disso, a Resolução nº 8 (BRASIL, 1971c) explicitava a intenção de que o ensino não estivesse restrito apenas à aquisição de conhecimentos, experiências e habilidades, mas que convergisse para “o desenvolvimento, no aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do processo educativo” (BRASIL, 1971c, art. 3º, §1º).

A formação para o trabalho, já expressa na LDB de 1961 (BRASIL, 1961), continuou presente com o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau (BRASIL, 1971a, art. 5º, § 2º, alínea ‘a’).

1.3. Redemocratização política

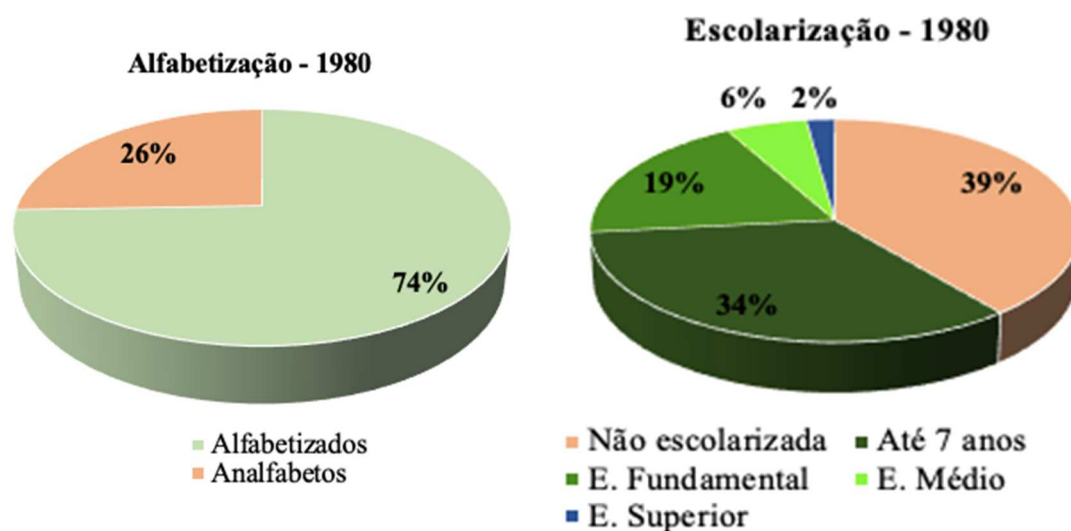
Após o período do regime militar no Brasil (1964–1985), iniciou-se um processo de redemocratização política³³, marcado pela promulgação, em 1988, da sexta Constituição brasileira em um século de República.

³² Parte diversificada, de âmbito regional, deve atender às necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971a, art. 4º).

³³ O Brasil, no período aqui retratado como Redemocratização Política, foi governado por: Tancredo Neves (eleito e não empossado, por motivo de seu falecimento, considerado Presidente da República por força da Lei Federal nº 7.465, de 21 de abril de 1986); José Sarney (5 anos: de mar. 1985 a mar. 1990); Fernando Collor (2 anos e 289 dias: de mar. 1990 a dez. 1992); Itamar Franco (2 anos e 3 dias: de dez. 1992 a jan. 1995); Fernando Henrique Cardoso (8 anos: de jan. 1995 a jan. 2003); Luiz Inácio Lula da Silva (8 anos: de jan. 2003 a jan. 2011); Dilma Rousseff (5 anos e 243 dias: de jan. 2011 a ago. 2016); Michel Temer (2 anos e 123 dias: ago. 2016 a jan. 2019).

No início da década de 1980, conforme pode ser observado no Gráfico 3, a seguir população alfabetizada, com mais de 10 anos de idade, ainda era maior do que a escolarizada, de acordo com dados do Censo Demográfico (APÊNDICE G), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1983).

Gráfico 3 - Taxa de alfabetização e de escolarização da população com mais de 10 anos, na década de 1980



Fonte: Gráfico produzido pela autora com base em dados do Censo Demográfico (IBGE, 1983).

O índice de 74% (setenta e quatro por cento) de alfabetização da população de mais de 10 anos de idade denota uma evolução de quatorze pontos percentuais em relação ao índice da década de 1960.

Quanto à escolarização, observa-se que o somatório dos índices de escolarização da educação básica³⁴ – 59% (cinquenta e nove por cento), ultrapassa em 23 pontos percentuais os resultados da década de 1960. O maior avanço percentual foi no quantitativo de estudantes que concluíram o primeiro grau³⁵.

No ensino superior, a taxa de 2% (dois por cento) de concluintes, embora possa ser considerada muito baixa, quando observados os números absolutos - 1.804.071 (APÊNDICE G) – constata-se que este representa um contingente sete vezes maior que o da década de 1960.

Este era o cenário de inclusão escolar, no Brasil, quando a atual Carta Magna (BRASIL, 1988a) foi promulgada:

³⁴ Utilizamos tanto no Gráfico quanto no texto que o descreve a nomenclatura atual das etapas da escolarização para permitir a comparação entre os períodos.

³⁵ O primeiro grau, neste período, tinha duração de oito anos, conforme demonstrado no Quadro 4.

[...] a Constituição de 1988 foi feita a partir de 1986 e promulgada em 1988, um ano antes da queda do Muro de Berlim e do crescente questionamento acerca da viabilidade da social democracia no centro do capitalismo. Com isso, houve ao menos um conjunto de intenções relativas ao *Estado de bem-estar social* elencadas na Constituição, o que lhe rendeu o adjetivo de *cidadã*. (COSTA; SILVA, 2019, p. 5)

A Constituição Cidadã (BRASIL, 1988a), apesar de ser considerada como portadora de um dos textos mais completos do mundo, em termos de garantias individuais, seu texto original recebeu, até momento desta pesquisa, mais de 100 emendas³⁶.

No texto constitucional original, com relação ao campo educacional, houve ampliação de direitos com relação ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade em creche e pré-escola. A Emenda Constitucional nº 53, de 2006 (BRASIL, 2006c), elevou o *status* desse atendimento denominando-o de “educação infantil” e a Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 2009c) tornou a etapa da pré-escola, assim como a do Ensino Médio, obrigatória e gratuita.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2006c)

[...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 2009c)

No campo curricular, pela primeira vez na era republicana, o texto constitucional explicita que “serão fixados *conteúdos mínimos* para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (grifos nossos) (BRASIL, 1988a, art. 210).

Além das alterações constitucionais, têm ocorrido, nas últimas décadas, tentativas sucessivas de regulamentação da legislação educacional no Brasil.

Nem mesmo o longo período de tramitação da LDBEN (BRASIL, 1996) a blindou de alterações em seu texto. Desde a sua promulgação até o presente momento (2020), o

³⁶ Os artigos 205 a 2014, que tratam da Educação, foram alterados por cinco Emendas em 1996, 1998, 2006, 2009 e 2015.

texto legal já foi modificado por 53 novas leis, conforme descritas (QUADRO 6), sendo que algumas delas já foram revogadas.

Quadro 6 - Alterações na LDBEN (1997-2019)

Ano	Leis	Quantidade
1997	Lei nº 9.475.	1
2001	Lei nº 10.287; Lei nº 10.328.	2
2003	Lei nº 10.639; Lei nº 10.709; Lei nº 10.793.	3
2004	Lei nº 10.870.	1
2005	Lei nº 11.114; Lei nº 11.183.	2
2006	Lei nº 11.274; Lei nº 11.301; Lei nº 11.330; Lei nº 11.331.	4
2007	Lei nº 11.525; Lei nº 11.632.	2
2008	Lei nº 11.645; Lei nº 11.700; Lei nº 11.741; Lei nº 11.769; Lei nº 11.788.	5
2009	Lei nº 12.013; Lei nº 12.014; Lei nº 12.020; Lei nº 12.056; Lei nº 12.061.	5
2010	Lei nº 12.287.	1
2011	Lei nº 12.416; Lei nº 12.472.	2
2012	Lei nº 12.603; Lei nº 12.608.	2
2013	Lei nº 12.796.	1
2014	Lei nº 12.960; Lei nº 13.006; Lei nº 13.010.	3
2015	Lei nº 13.168; Lei nº 13.174; Lei nº 13.184; Lei nº 13.234.	4
2016	Lei nº 13.278.	1
2016	Medida Provisória nº 746.	1
2017	Lei nº 13.415; Lei nº 13.478; Lei nº 13.490; Lei nº 13.530.	4
2018	Lei nº 13.632; Lei nº 13.663; Lei nº 13.666; Lei nº 13.716.	4
2019	Lei nº 13.796; Lei nº 13.803; Lei nº 13.840; Lei nº 13.826; Lei nº 13.868.	5
TOTAL		53

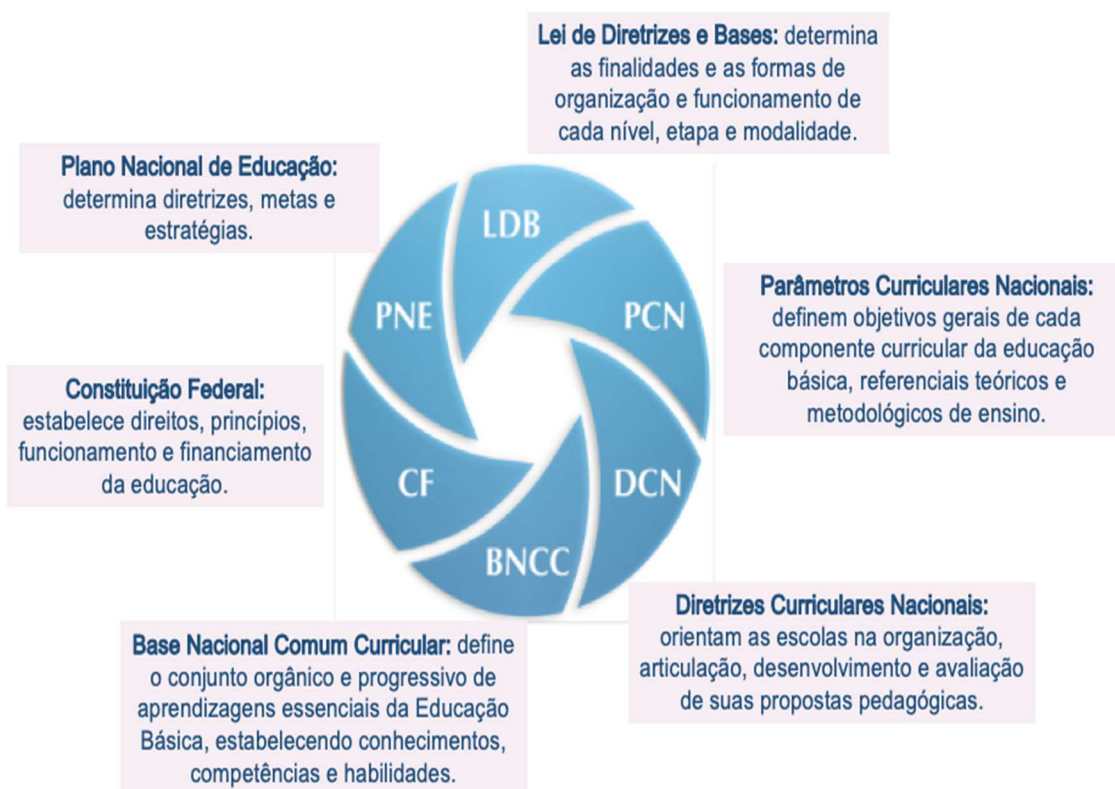
Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Estas alterações refletiram ou foram reflexos das políticas educacionais que passaram a regular a educação nacional e que definiram os rumos das políticas curriculares.

Logo após a aprovação da LDBEN (BRASIL, 1996), o Brasil vivenciou dois momentos de reforma educacional, com implicações no campo curricular: A primeira, no final da década de 1990, e a segunda, no final dos anos 2000.

No âmbito do currículo, a política educacional, aprovada neste contexto de redemocratização, é caracterizada por um conjunto de documentos, sobre os quais apresentamos uma síntese conceitual (FIGURA 2):

Figura 2 - Legislação educacional pós CF 1988



Fonte: Figura elaborada pela autora.

A seguir, serão apresentados alguns aspectos referentes à formulação de cada um destes documentos, bem como as implicações na política curricular em cada um dos dois movimentos de reforma educacional.

a) Reforma educacional da década de 1990

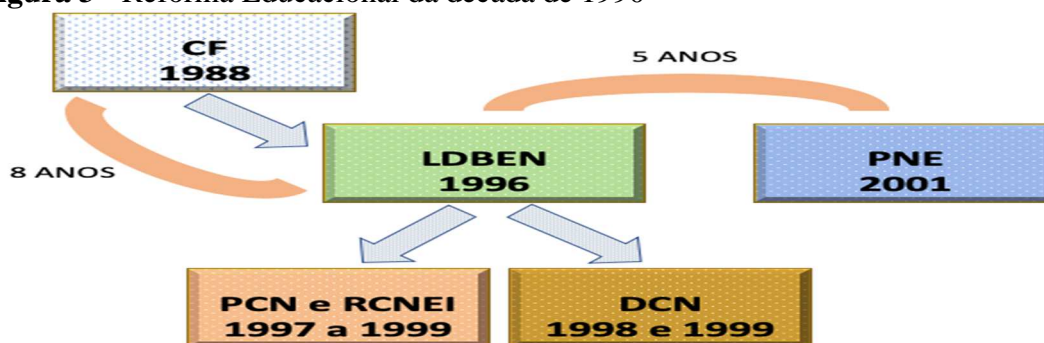
A primeira reforma gerou um conjunto de documentos composto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997a; 1998a; 1999c); pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998f), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 1998c; 1998e; 1999a) e pelo Plano Nacional de Educação – PNE de vigência decenal (BRASIL, 2001a). Estas políticas nortearam a elaboração de currículos nos âmbitos municipal, estadual e federal.

Cabe ressaltar que, no mesmo ano de promulgação da Constituição cidadã, em 1988, foram iniciadas, na 11ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em Porto Alegre, as discussões de uma nova

LDB, tendo a proposta do Professor Saviani como objeto de discussão e debates (BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

O diagrama (FIGURA 3) representa o movimento de elaboração dos documentos que consolidam a primeira reforma educacional organizada após a promulgação da Constituição Cidadã (BRASIL, 1988).

Figura 3 - Reforma Educacional da década de 1990



Fonte: Diagrama elaborado pela autora.

Ainda, em 1988, foi apresentado à Câmara Federal o projeto original da nova LDBEN, por meio do PL n° 1.258-A (BRASIL, 1988b). Após tramitar na Câmara e no Senado por 8 anos, receber diversas emendas e três substitutivos, teve seu texto final aprovado em 1996. Segundo Bollmann e Aguiar (2016, p. 419):

A LDB aprovada integra o conjunto de reformas encaminhadas pelo Estado no âmbito educacional, aglutina e consolida mudanças na educação básica e na educação superior. Como exemplo, destacam-se as seguintes: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério (Fundef), ensino a distância, autonomia da universidade, descentralização, formação de professores, avaliação, currículo.

Com a publicação da nova LDBEN (BRASIL, 1996), em 1996, foi definida como de atribuição da união “**estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes** para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, Art. 9º, Inc. IV, grifos nossos).

Quanto aos currículos, a Lei estabelece que “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, art. 26, grifos nossos).

Logo após a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996), em um amplo debate promovido pelo Fórum Nacional de Professores, que organizou o I e o II Congresso Nacional de Educação, nos anos 1996 e 1997, foi construída uma proposta para o segundo Plano Nacional de Educação. Esta proposta foi transformada em projeto de lei e protocolada na Câmara Federal, no dia 10 de fevereiro de 1998, e ficou conhecida como PNE–Sociedade Civil. Posteriormente, o texto foi anexado ao elaborado pelo MEC, com o mesmo fim, conforme registrado no portal da Câmara dos Deputados:

O texto aprovado, tendo como base o substitutivo elaborado pelo ex-deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS), que na sua primeira elaboração fez uma fusão entre as duas propostas, considerou o diagnóstico da situação educacional do PNE–Sociedade Civil. Já as diretrizes, os objetivos e as metas são recuperadas do PNE–MEC. O que implicou em estabelecer sintonia e coerência entre o diagnóstico, as diretrizes e as metas do plano, como condição para chegar aos resultados esperados. (BRASIL, [da. 2008])

No entanto, apesar de as discussões para a elaboração do PNE terem se iniciado com a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996), sua aprovação só ocorreu cinco anos mais tarde, no ano de 2001. Esta morosidade do Congresso Nacional, no entanto, não impediu que os órgãos do poder executivo elaborassem documentos norteadores das políticas curriculares.

Os primeiros documentos curriculares elaborados pelo Ministério da Educação, logo após a aprovação da LDBEN (BRASIL, 1996), foram os PCN (BRASIL, 1997a; 1998a), que apontaram, para o Ensino Fundamental³⁷, objetivos e conteúdos, bem como critérios de avaliação, orientações para avaliação e orientações didáticas. Também, foram elaborados os RCNEI (BRASIL, 1998f), que trouxeram os objetivos, conteúdos e

³⁷ Títulos dos volumes dos PCN para o Ensino Fundamental da 1ª à 4ª série: Volume 01 - Introdução aos PCN; Volume 02 - Língua Portuguesa; Volume 03 – Matemática; Volume 04 - Ciências Naturais; Volume 05.1 - História e Geografia; Volume 05.2 - História e Geografia; Volume 06 – Arte; Volume 07 - Educação Física; Volume 08.1 - Temas Transversais – Apresentação; Volume 08.2 - Temas Transversais – Ética; Volume 09.1 - Meio Ambiente; Volume 09.2 – Saúde; Volume 10.1 - Pluralidade Cultural; Volume 10.2 - Orientação Sexual.³⁷ Títulos dos volumes dos PCN para o Ensino Fundamental da 5ª à 8ª série: Volume 01 - Introdução aos PCN; Volume 02 - Língua Portuguesa; Volume 03 – Matemática; Volume 04 - Ciências Naturais; Volume 05 – Geografia; Volume 06 – História; Volume 07 – Arte; Volume 08 - Educação Física; Volume 09 – Língua Estrangeira; Volume 10.1 - Temas Transversais – Apresentação; Volume 10.2 - Temas Transversais - Pluralidade Cultural; Volume 10.3 - Temas Transversais - Meio Ambiente; Volume 10.4 - Temas Transversais – Saúde; Volume 10.5 - Temas Transversais - Orientação Sexual.

orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, e os PCNEM (BRASIL, 1999c) para o Ensino Médio.

Os PCN apresentaram a proposta de que a seleção de conteúdos fosse orientada a partir dos objetivos: “o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos” (BRASIL, 1997a, p. 51). Os conteúdos foram abordados em três grandes categorias: *conteúdos conceituais*, que envolvem fatos e princípios; *conteúdos procedimentais* e *conteúdos atitudinais*, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes.

Os objetivos “se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla” (BRASIL, 1997a, p. 47). A partir dos Objetivos Gerais do ensino fundamental – “que são as grandes metas educacionais que orientam a estruturação curricular – são definidos os Objetivos Gerais de Área, os dos Temas Transversais, bem como o desdobramento que estes devem receber [...]” (BRASIL, 1997a, p. 48).

Quanto aos “critérios de avaliação”, os PCN trataram de “explicitar as aprendizagens fundamentais a serem realizadas em cada ciclo”, que se “constituem em indicadores para a reorganização do processo de ensino e aprendizagem”, reforçando que “tais critérios não devem ser confundidos com critérios de aprovação e reprovação de alunos” (BRASIL, 1997a, p. 70).

No último item dos PCN constam as “orientações didáticas”, que discutem “questões sobre a aprendizagem de determinados conteúdos e sobre como ensiná-los de maneira coerente com a fundamentação explicitada anteriormente” (BRASIL, 1997a, p. 70).

Percebe-se, nos PCN, alinhamento às teorias mais tradicionais, influenciadas pela racionalidade tyleriana (TYLER, 1949), evidenciando uma concepção técnica de currículo para orientar a organização curricular no Brasil.

Muito embora não tenham sido caracterizados como obrigatórios, os Parâmetros foram configurados como uma referência nacional tida como sinônima do termo “base nacional comum”:

[...] a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da *base nacional comum* (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática [...] (grifos nossos). (BRASIL, 1997a, p. 14, grifos nossos)

Esta mesma visão expressa, no texto dos PCN (BRASIL, 1997a), é também enfatizada pelo relator do Parecer CNE/CEB n° 04/98 (BRASIL, 1998b), que subsidiou a elaboração da Resolução CNE/CEB n° 2/98 (BRASIL, 1998c), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental³⁸:

Base Nacional Comum refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã [...]. *Parte Diversificada* envolve os conteúdos complementares, escolhidos por cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, integrados à Base Nacional Comum, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela [...]. *Conteúdos Mínimos* das Áreas de Conhecimento refere-se às noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena. [...] Ao utilizar os conteúdos mínimos, já divulgados inicialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a serem ensinados em cada área de conhecimento, é indispensável considerar, para cada segmento (Educação Infantil, 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries), ou ciclos, que aspectos serão contemplados na intercessão entre as áreas e aspectos relevantes da cidadania, tomando-se em conta a identidade da escola e seus alunos, professores e outros profissionais que aí trabalham (grifos nossos). (BRASIL, 1998b, p. 6)

Como se observa, neste parecer, a expressão “parte diversificada”, embora estivesse presente na Lei Federal n° 5.692/71, (BRASIL, 1971a) na nova LDBEN (BRASIL, 1996), traz uma nova concepção com um sentido mais amplo de integração à base nacional comum, conforme reiterado pelo autor de um outro Parecer do CNE:

[...] a lei 9.394/96 recebe nominalmente a expressão "parte diversificada" advinda da lei 5.692/71 e *tal expressão não deve ser entendida no sentido de uma adição a uma outra parte: a de um núcleo comum. Ela deve ser compreendida como um respeito à estrutura federativa do país, à diversidade situacional dos estabelecimentos escolares, aos modos autônomos e contextualizados de se compor os componentes curriculares.* Ela representa também um momento de múltiplas possibilidades de organização curricular em vista de objetivos expressos na lei e nas diretrizes curriculares nacionais e que, materializados num ordenamento coerente e flexível da organização curricular *por meio dos projetos pedagógicos*, conduzam a processos de formação da cidadania e de qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2006a, grifos do autor)

³⁸ Alterada pela Resolução CNE/CEB n° 1, de 31 de janeiro de 2006.

Os PCN foram caracterizados como o documento curricular, que regularizava, concretizava e contemplava tanto a “base nacional comum” e a “parte diversificada” referidas na LDBEN (BRASIL, 1996), quanto os “conteúdos mínimos” referidos na Constituição Federal. E, muito embora, não tenham sido caracterizados como obrigatórios.

Os PCN foram configurados como uma referência nacional, que apontaram objetivos e conteúdos, bem como critérios de avaliação, orientações para avaliação e orientações didáticas.

As DCN que foram editadas, em 1997 e 1998, definem princípios, fundamentos e procedimentos, que servem como orientação para que as escolas organizem e formulem suas práticas pedagógicas.

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais, sob a égide da nova LDB (BRASIL, 1996) foram:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 1998c), fundamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 4; (BRASIL, 1998b);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 3 (BRASIL, 1998e), fundamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 15 (BRASIL, 1998d);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 1999b), fundamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 22; (BRASIL, 1999).

Em complemento às diretrizes para a educação básica, o CNE estabeleceu, também, diretrizes específicas para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000); Educação Especial (BRASIL, 2001b); Educação no Campo (BRASIL, 2002) e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Na Resolução, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998c), foi esclarecido o modo como deveria ocorrer a integração da base comum nacional e da parte diversificada em torno do paradigma curricular, por meio da definição das “áreas de conhecimento” e dos “aspectos da vida cidadã”, que as escolas deveriam contemplar em suas propostas curriculares, conforme o que segue:

A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: 1. a saúde; 2. a sexualidade; 3. a vida familiar e social; 4. o meio ambiente; 5. o trabalho; 6. a ciência e a tecnologia; 7. a cultura; 8. as linguagens.

b) as áreas de conhecimento: 1. Língua Portuguesa; 2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes; 3. Matemática; 4. Ciências; 5. Geografia; 6. História; 7. Língua Estrangeira; 8. Educação Artística; 9. Educação Física; 10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1998c)

Na prática, a estruturação proposta nas DCN (BRASIL, 1998c), foi ao encontro do que já estava contido nos PCN (BRASIL, 1998a), visto que a articulação dos vários aspectos da vida cidadã, citado nas DCN (BRASIL, 1998c), corresponde aos eixos dos “temas transversais” explicitados e detalhados nos PCN: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

A promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) representou o fecho de um ciclo de profundas mudanças na política educacional para o país, que foram iniciadas, no final da década de 1980, aprofundaram-se no período compreendido entre 1995 e 2000.

O PNE é um instrumento de planejamento de Estado, com duração decenal, que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas educacionais. É organizado em diretrizes, metas e estratégias para todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional.

Seguindo uma tendência que estava se acentuando na América Latina, a obrigatoriedade educacional foi ampliada no Brasil, segundo avaliação de Feeney e Feldman (2016, p. 22), “como um esforço crescente para resolver problemas de manutenção, avanço e graduação dos estudantes, qualitativamente superiores aos que propunham a ampliação da cobertura, problema característico de períodos anteriores³⁹”. As modificações que alteraram a organização do ensino foram concretizadas a partir de 2006, conforme sinaliza o Quadro 7, a seguir:

³⁹ Texto original: Uruguay creó un Ciclo Básico de educación secundaria obligatorio a fines de los años de 1970 y extendió en 2008 la obligatoriedad del Ciclo Superior; Argentina impuso en los años 90 la obligatoriedad de 10 años de educación y la amplió en 2006 al nivel secundario completo; en Brasil, la obligatoriedad de educación básica (Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media) se vio consolidada en 2009 y ampliada al periodo entre 4 y 17 años de edad en 2013; Chile amplió la obligatoriedad de la enseñanza básica de 8 años a la enseñanza media de 4 años y Colombia tiene una educación básica y obligatoria de 9 años que comprende la educación primaria y la secundaria básica. Estas ampliaciones en la obligatoriedad supusieron un creciente esfuerzo por resolver problemas de mantenimiento, avance y

Quadro 7 - Organização da Educação Básica, desde 1997

REFORMAS DO ENSINO	FAIXA ETÁRIA																
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Lei nº 9394/96 (LDBEN)	ED. INF. - CRECHE			EDUCAÇÃO INFANTIL - PRÉ-ESCOLA			ENSINO FUNDAMENTAL							ENSINO MÉDIO			
Lei nº 11.274/2006	ED. INF. - CRECHE			ED. INF. - PRÉ-ESC.		ENSINO FUNDAMENTAL							ENSINO MÉDIO				

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A meta estabelecida no PNE, Lei Federal nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001a, meta 2) de ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, com início aos 6 (seis) anos de idade, foi garantida por meio da aprovação da Lei Federal nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006b), que alterou o texto da LDBEN (BRASIL, 1996).

Em termos curriculares, o PNE de 2001 (BRASIL, 2001a) ressaltou a política vigente, enfatizando o que estava proposto nos PCN (BRASIL, 1997a; 1998a; 1999c), no RCNEI (BRASIL, 1998f) e nas DCN (BRASIL, 1998c; 1998d; 1999a; 1999b).

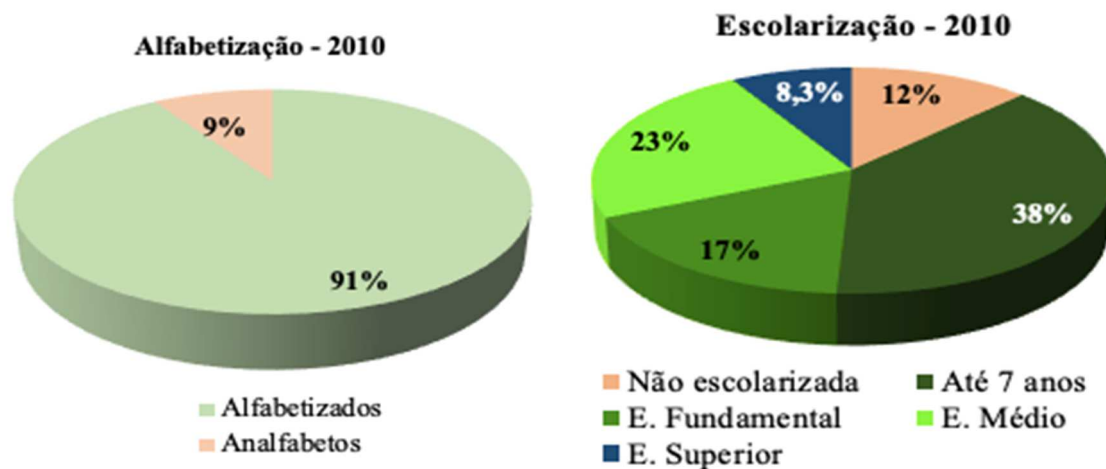
b) Segunda reforma educacional pós-Constituição de 1988

Em 2010, a taxa de alfabetização havia melhorado em 17 pontos percentuais, quando comparada com o índice de 1980. Em termos de escolarização, havia ocorrido evolução em todos os níveis.

No Gráfico 4, apresentamos a taxa de alfabetização e de escolarização da população com mais de 10 anos, na década de 2010, de acordo com dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010a; 2010b).

graduación de los estudiantes, cualitativamente superiores a los que proponía la extensión de la cobertura, problema característico de períodos anteriores.

Gráfico 4 - Taxa de alfabetização e de escolarização da população com mais de 10 anos, na década de 2010



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base em dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010a; 2010b).

Os dados retratam um país que, apesar de ter avançado no processo de inclusão escolar, ainda contava com 50% (cinquenta por cento) da população acima de 10 anos de idade sem ter concluído qualquer nível educacional, sendo que destes 12% (doze por cento) sequer haviam passado pelos bancos escolares.

Na etapa correspondente⁴⁰ ao Ensino Médio houve avanço ainda um pouco tímido. Este fato pode ser explicado, como apontam Sposito e Galvão (2004), pelos dilemas que se interpõem entre os jovens e a escola média, indicando que esta última etapa da Educação Básica não se configura como alternativa para uma parcela importante da população. As autoras argumentam que o desejo de trabalhar e melhorar profissionalmente torna-se mais urgente para os que já estão, de alguma forma, inseridos no mercado de trabalho. Assim, os jovens e adultos são tensionados por escolhas mais imediatas, mas tomando-as como provisórias ou reversíveis. Os que logram manter-se, dentro do sistema escolar, vivem esta etapa como um tempo de urgências e inquietações. O percurso educacional, na escola média, se dá dissociado da experiência do estudante como trabalhador e das complexas vivências decorrentes de sua condição social.

Porém, apesar deste grande desafio de inclusão, ainda por ser conquistado, é preciso destacar o aumento significativo de concluintes do ensino superior, cujo montante

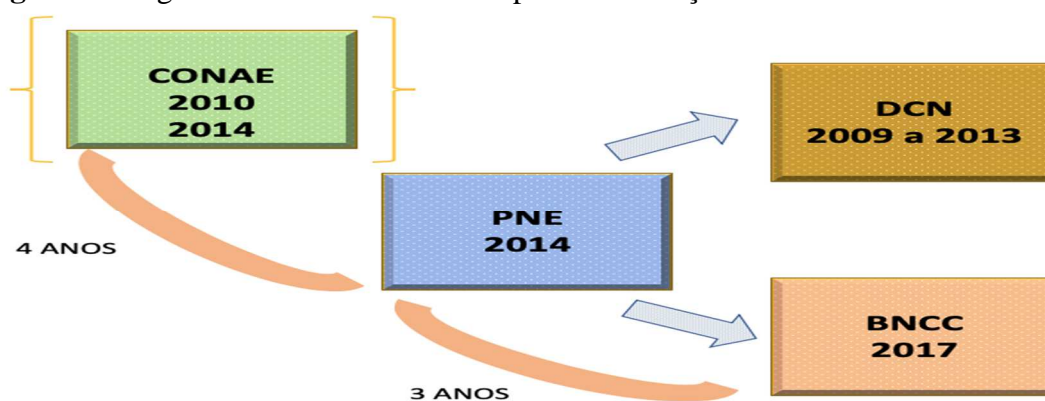
⁴⁰ Utilizamos tanto no Gráfico quanto no texto que o descreve a nomenclatura atual das etapas da escolarização para permitir a comparação entre os períodos.

ultrapassou a marca de 13 milhões de pessoas. Em números absolutos (APÊNDICE G) supera o de alfabetizados na década de 1940.

Este grande avanço fez com que as preocupações no campo educacional se voltassem para a qualidade da educação ofertada. Este passou a ser o tópico mais debatido no meio educacional e foi central nas discussões da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010).

Foi, na CONAE 2010, iniciada no âmbito municipal, em 2008, e também da segunda (CONAE, 2014), que teve início o segundo momento de reforma educacional. O diagrama (FIGURA 4) ilustra o trâmite dos documentos que geraram a nova política educacional, e, em consequência, novas diretrizes curriculares.

Figura 4 - Segunda reforma educacional pós-Constituição de 1988



Fonte: Diagrama elaborado pela autora.

O PNE de 2014 (BRASIL, 2014f) foi gerado⁴¹ a partir do projeto do executivo elaborado a partir de subsídios das CONAEs 2010 e 2014. O trâmite do projeto do executivo, para o PNE 2014 (BRASIL, 2014f), durou quatro anos até sua aprovação e, durante esse processo, o Conselho Nacional de Educação – CNE promoveu a atualização das DCN para todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2009b; 2010b; 2010c; 2012b). Assim que o PNE (BRASIL, 2014f) foi aprovado, iniciou-se o processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, que se estendeu por mais três anos.

Neste período, a Constituição Federal (BRASIL, 1988a) também recebeu uma emenda importante relacionada ao atendimento educacional. Em 2009, a Emenda

⁴¹ No Capítulo 4 deste trabalho, apresentamos uma discussão mais aprofundada sobre este tema.

Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009c) estendeu a obrigatoriedade e gratuidade educacional às faixas etárias da pré-escola e do ensino médio, denominando de “educação básica” o atendimento à faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade conforme o que segue:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, 1988a)

A LDBEN (BRASIL, 1996) também sofreu diversas modificações relacionadas à área curricular, acrescentando a obrigatoriedade de conteúdos adicionais no currículo das escolas, conforme destaques apresentados (QUADRO 8):

Quadro 8 - Alterações curriculares na LDBEN (1996-2018)

Ano	Inserção no currículo	Artigo da LDBEN
2007	Direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz o ECA.	Art. 32, § 5º
2008	Estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena: história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional.	Art. 26-A, § 1º e § 2º
2008	Conteúdo obrigatório de música no ensino de arte.	Art. 26, § 2º e § 6º
2011	Estudo sobre os símbolos nacionais – nos currículos do ensino fundamental.	Art. 32, § 6º
2014	Direitos humanos e prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente.	Art. 26, § 9º
2014	Exibição obrigatória de filmes de produção nacional por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.	Art. 26, § 8º
2016	Artes visuais, dança, música e teatro como linguagens do componente curricular de Arte.	Art. 26, § 6º
2017	Integralização curricular por meio de projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais.	Art. 26, § 7º
2018	Educação alimentar e nutricional como tema transversal.	Art. 26, § 9ºA

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Percebe-se que à medida que a sociedade colocava em pauta a discussão de algumas questões sociais, os órgãos legislativos mobilizavam-se para aprovar leis, para que o currículo das escolas passasse a contemplar, obrigatoriamente, conteúdos que socialmente eram considerados relevantes. É importante registrar que algumas destas alterações foram incorporadas tardiamente, como é o caso das diretrizes do Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que já eram vigentes, desde 1990, e, também, do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, cuja inclusão, pela Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), representou uma importante conquista social, visto incorporar no currículo a história e a cultura que caracterizam a formação da população brasileira.

No período de 2009 a 2013, o Conselho Nacional de Educação contou com a contribuição dos seus conselheiros, de representantes dos conselhos estaduais e municipais, técnicos e servidores do CNE, especialistas, pesquisadores, integrantes de sistemas de ensino, técnicos do Ministério da Educação e representantes de entidades representativas dos trabalhadores em educação, que participaram dos seminários, debates e audiências públicas⁴². E reelaborou as Diretrizes Gerais para Educação Básica e as diretrizes de suas respectivas etapas:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio da Resolução CNE/CEB nº 5 (BRASIL, 2009b), fundamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 20 (BRASIL, 2009a);
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2010d), fundamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 7 (BRASIL, 2010b);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio da Resolução CEB/CNE nº 7 (BRASIL, 2010f), fundamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2010e);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2012c), fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 5 (BRASIL, 2012a).

Além das diretrizes citadas, o CNE também elaborou, nesse período, resoluções definindo diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010c); Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012b), Educação Ambiental (BRASIL, 2012d), Educação Indígena (BRASIL, 2012i), Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012j) e para a Educação Quilombola (BRASIL, 2012k).

⁴² Este procedimento de elaboração das novas DCN diferiu dos anteriores por não ser fruto do trabalho de um único autor.

O Parecer CNE nº 7/2010 (BRASIL, 2010b), que subsidia a elaboração das DCN da Educação Básica (BRASIL, 2010d), traz uma crítica ao conteúdo dos PCN (BRASIL, 1997a; 1998a; 1999c):

Os PCN teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. (BRASIL, 2010b, p. 8)

Apesar da crítica aos PCN, o CNE apresenta as novas DCN como proposta do “estabelecimento de uma Base Nacional Comum que terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos” (BRASIL, 2010d, p.8). Além disso, a elaboração das DCN para a Educação Básica “pressupõe clareza em relação ao seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação” (BRASIL, 2010d, p.11), embora seja mantida a interpretação dos conceitos de “base nacional comum” e de “parte diversificada”, já presentes nas DCN e nos PCN de 1998. A seguir, o significado da base nacional comum para a Educação Básica, segundo a DCN:

Entende-se por *base nacional comum*, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente [...] que assim se traduzem:

I – na Língua Portuguesa;

II – na Matemática;

III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena,

IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;

V – na Educação Física;

VI – no Ensino Religioso.

Tais *componentes curriculares* são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos [...]. A *parte diversificada* enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar [...] para serem desenvolvidos de forma *transversal* (grifos nossos). (BRASIL, 2010d, p. 27)

As DCN (BRASIL, 2009b; 2010c; 2010d; 2010f; 2012a) atualizadas mostram um conteúdo muito mais robusto do que as da década anterior, apresentando, em sua estrutura, os seguintes itens: 1) Referências conceituais; 2) Sistema Nacional de Educação; 3) Acesso e permanência para a conquista da qualidade social; 4) Organização curricular: conceito, limites, possibilidades; 5) Organização da Educação Básica; 6) Elementos constitutivos para organização e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

No plano das ações, foram construídos pactos importantes com o intuito de dar concretude prática ao que foi estabelecido nos documentos. Em 2012, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pela Portaria nº 867 (BRASIL, 2012e), e, pela Portaria nº 1.140, foi instituído o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) (BRASIL, 2013b).

Foi, no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014f), que surgiu, pela primeira vez, o termo “curricular” apensado à expressão “base nacional comum”, que já constava da legislação educacional vigente. A proposta foi de que a Base Nacional Comum Curricular definisse os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as etapas da educação básica, como estratégia para atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como uma determinação com prazo estipulado para elaboração do documento, de caráter obrigatório.

Em 2016, a Medida Provisória nº 746⁴³, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016b), convertida na Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017c), promoveu outras mudanças:

- A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, 1996, art. 35-A, § 1º).
- O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, art. 36).
- Língua Inglesa como componente curricular obrigatório, a partir do 6º ano (BRASIL, 1996, art. 26, § 1º).

⁴³ Esta medida provisória ficou conhecida à época de sua publicação como Reforma do Ensino Médio, conforme pode-se constatar em vários artigos jornalísticos (CAMPOS, 2016; RODRIGUES, 2016; ROSSI, 2017) e acadêmicos (FERRETI; SILVA, 2017; CARDOSO DA MOTTA; FRIGOTTO, 2017; SILVA; SCHEIBE, 2017; FERRETI, 2018).

Estas últimas alterações da LDBEN (BRASIL, 1996) ocorreram antecipando proposições, que estavam contidas na proposição de BNCC, que, naquele momento, ainda não havia sido aprovada pelo Conselho Nacional de Educação.

Nesta reforma de 2016/2017, a LDBEN (BRASIL, 1996) foi selada contra deliberações do legislativo, visto que a inclusão de componentes curriculares de caráter obrigatório passou a ser condicionada à aprovação pelo CNE e homologação do MEC:

A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação. (BRASIL, 1996, art. 26, § 10)

Além dessas alterações, a LDBEN (BRASIL, 1996) passou a apontar a Base Nacional Comum Curricular como referência para:

- Definição dos padrões de desempenho esperados para o ensino médio nos processos nacionais de avaliação (BRASIL, 1996, art. 35^a, § 6^o);
- Elaboração de processos seletivos para cursos de graduação (BRASIL, 1996, art. 44, § 3^o);
- Definição de currículos dos cursos de formação de docentes. (BRASIL, 1996, art. 62, § 8^o)

Estas alterações apontam que o conjunto de reformas define não só o que deve ser ensinado, mas também os padrões de desempenho esperados na educação básica e para a qualificação mínima para progressão dos alunos em nível superior. Por fim, indicam a necessidade de definição de currículos dos cursos de formação de docentes que tenham a BNCC como referência, fechando, assim, o círculo de controle sobre a educação básica, atingindo, também, a educação superior.

A BNCC (BRASIL, 2017b) é um documento, que traz uma prescrição detalhada de conteúdos de aprendizagens, que são chamadas de *aprendizagens essenciais*, para cada uma das séries e etapas da educação básica.

Diferentemente das orientações curriculares anteriores, contidas nos PCN, a BNCC (BRASIL, 2017b) é um documento mandatário, que deverá servir como referência para os currículos escolares, conforme determinado na Resolução CNE/CP n^o 2, de 22 de dezembro de 2017:

Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como *referência obrigatória* e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o

atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino (grifos nossos). (BRASIL, 2017a, art. 7º)

Os fundamentos pedagógicos da BNCC (BRASIL, 2017b, p. 13/14) trazem o foco no desenvolvimento de competências e no compromisso com a educação integral. O conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida é independente do tempo de duração da jornada escolar e “se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades” (BRASIL, 2017b, p. 14). As dez competências gerais contemplam toda a educação básica, inclusive o ensino médio⁴⁴.

A lógica da organização curricular por *competências* já estava presente nos PCNEM (1999c). Sobre as influências que culminaram com este direcionamento na política curricular brasileira, Macedo (2019) traz um importante esclarecimento:

É verdade que o termo competência é bem conhecido de educadores em muitas e diversas acepções – nos desdobramentos da racionalidade tyleriana nos anos 1970, no cognitivismo piagetiano, na tradição linguística de Chomsky e na discussão alemã no campo da formação profissional. No cenário internacional pós-1990, no entanto, ficou notabilizado pelos documentos da Unesco, especialmente o Relatório Delors. Noções como aprendizado ao longo da vida e sociedade do aprendizado (UNESCO, 1996), assim como a menção aos pilares da educação propostos pelo relatório – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser –, foram comuns nas políticas públicas do fim do século XX. Sem dúvida, já aí estava a ideia de que a educação é “estratégia chave para a produtividade econômica, o bem-estar individual e social e a inclusão socioeconômica” (TAKAYAMA, 2013: 60), ideia que se tornará mais forte, nas décadas seguintes, com o protagonismo da OCDE no cenário mundial. (MACEDO, 2019, p. 47)

Vale destacar que até a edição da 2ª versão da BNCC o documento estava estruturado em torno da noção de direitos de aprendizagem, sendo o conceito de competência incorporado a partir da 3ª versão. Esta reestruturação foi muito questionada e criticada por toda a comunidade acadêmica (ABDC, 2015; ANFOPE, 2017; ANPAE, 2015; ANPED, 2017; FORUMDIR, 2017), principalmente sob o argumento de que, do modo como é apresentada, carrega uma *visão comportamental*.

A autora aponta ser a exterioridade das competências em relação aos sujeitos um dos aspectos problemáticos na BNCC:

⁴⁴ A BNCC do ensino médio, aprovada apenas um ano mais tarde, em 2018, foi integrada ao documento aprovado em 2017.

A exterioridade das competências fica clara no conjunto dos documentos no *site* do Movimento [pela Base]. Uma primeira estratégia nesse sentido, aparece no guia *BNCC na prática: aprenda tudo sobre competências gerais* (Nova Escola, s/d). Esse guia dá um “título [a cada competência], que sintetiza suas principais características” (p.5), com o objetivo de “facilitar o entendimento” (p.5) do que seja competência. Tais títulos – “conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e responsabilidade e cidadania” (p.5) – são usados, posteriormente, em todo o material disponível no *site*. (MACEDO, 2019, p. 51)

O Movimento pela Base disponibilizou em seu *site* um diagrama de apresentação das *Dez Competências Gerais da BNCC*, utilizando-se de uma estratégia de comunicação visual por meio de projeto gráfico, elaborado pela equipe do portal Porvir, conforme demonstrado no diagrama (FIGURA 5):

Figura 5 - Dez competências gerais da BNCC



Fonte: Projeto gráfico elaborado pela equipe do portal Porvir (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 2).

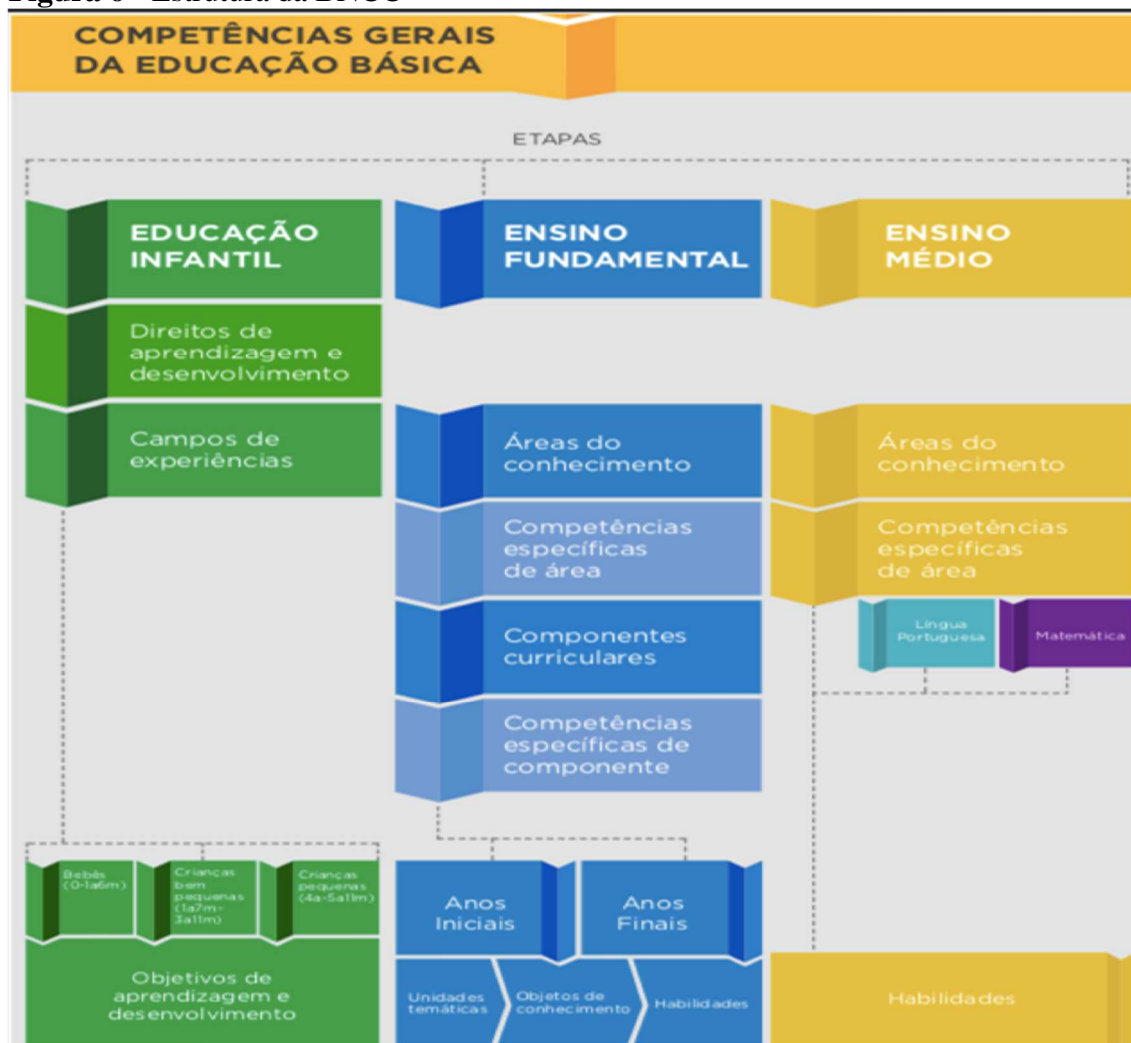
Destaque-se que, no diagrama, é apresentada uma leitura das fundações empresariais sobre as competências, na qual o escopo do texto original é reduzido por meio da utilização de termos que “intitulam” cada uma das competências.

Concordamos com a afirmação de Macedo (2019, p. 50) de que está presente na BNCC a ideia de que a “competência – seja ela intelectual, física, emocional, social ou cultural – é ‘algo que um indivíduo atinge ou performa’ (MAUSETHAGEN, 2013: 169), sem referência a nenhum contexto específico”.

Assim, como o conceito de *competência*, o de *educação integral* também tem estado presente na pauta da educação brasileira, tendo sido inclusive incorporado ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, embora os sentidos atribuídos não sejam sempre os mesmos.

A BNCC (BRASIL, 2017b, p. 15) traz a proposição de que haja “[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”. Surpreende que estes dois conceitos, que foram considerados como fundantes para a compreensão de todo o documento, estão explicitados em apenas *duas* das *quinhentas e setenta e seis* páginas do documento.

Observando a estrutura da BNCC (BRASIL, 2017b), constatamos as competências gerais englobando todos os níveis e a diferenciação entre as estruturas de cada um dos três níveis de ensino. O que é uma obviedade, visto que cada um dos níveis apresenta características diferentes, sendo voltado para alunos em diferentes etapas de desenvolvimento biopsicossocial.

Figura 6 - Estrutura da BNCC

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b, p. 12).

A educação infantil está organizada por “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e por “campos de experiência” para três faixas etárias: bebês (0-1 a 6 meses); crianças bem pequenas (1 a 7 meses – 3 a 11 meses); e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). Ou seja, a etapa denominada, na LDBEN (BRASIL, 1996), por “creche”, recebe uma subdivisão em duas faixas etárias distintas para explicitação dos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”.

O ensino fundamental está organizado em quatro áreas do conhecimento, com competências específicas para cada uma das áreas. Em seguida, oito componentes curriculares, com as competências específicas para cada componente, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, conforme demonstrado (QUADRO 9).

Quadro 9 - Competências no Ensino Fundamental

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
Linguagens	Português
	Inglês
	Arte
	Educação Física
Ciências humanas e sociais	Geografia
	História
Ciências naturais	Ciências
Matemática	Matemática

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

E, ainda, dentro de cada componente, há uma divisão em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, conforme demonstrado (QUADRO 10), que exemplifica a unidade temática de Música para o ensino de Arte nos anos finais do ensino fundamental.

O que não difere nos dois níveis – Educação Infantil e Ensino Fundamental - é a prescrição, ano a ano, de um conteúdo excessivamente detalhado em campos de experiência na educação infantil e em componentes curriculares no ensino fundamental.

Quadro 10 - Exemplo de estrutura curricular

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Contextos e práticas	(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. (EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.
Elementos de linguagem	(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.

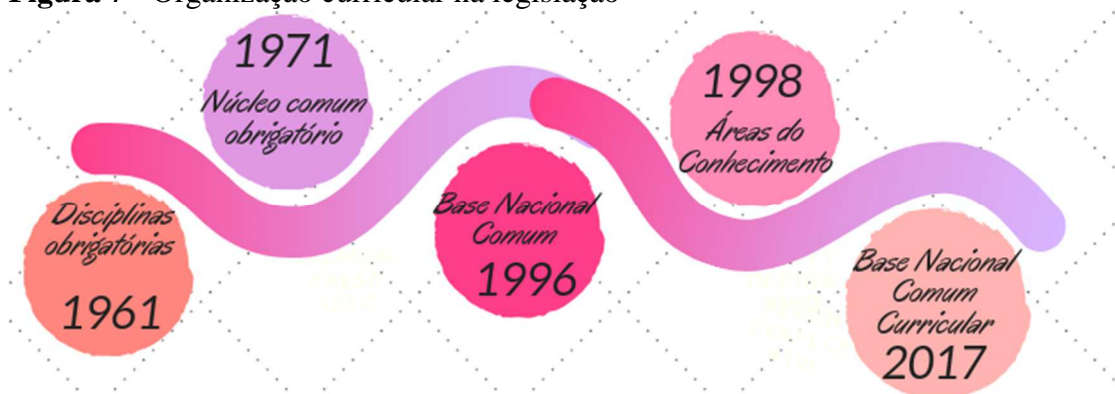
Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b, p. 208-209).

Com relação ao ensino médio, o documento é menos detalhado do que nos outros níveis. Difere-se por não tratar cada componente curricular em separado e por trazer a especificação de habilidades para o ciclo e não ano a ano. Organiza-se em quatro áreas do conhecimento, definindo-se competências específicas e um conjunto de habilidades para cada uma dessas competências em cada uma das quatro áreas. Apesar disso, o desafio desta etapa é ainda maior, considerando a proposta de implementação dos itinerários formativos.

A ideia de *disciplinas obrigatórias* da LDB (BRASIL, 1961), permaneceu na Lei nº 56792/71 (BRASIL, 1971), quando houve a reforma do primeiro e segundo graus, sendo apenas renomeada para *núcleo comum obrigatório*. Na LDBEN (BRASIL, 1996), a mudança foi novamente semântica, passando o conjunto de disciplinas obrigatórias a ser denominado de *base nacional comum*.

A proposta de um ensino disciplinar está presente em todas as legislações, conforme ilustrado (FIGURA 7):

Figura 7 - Organização curricular na legislação



Fonte: Diagrama elaborado pela autora.

Nos dois documentos de orientação curricular, editados pelo MEC, no âmbito da LDBEN (BRASIL, 1996), tanto nos PCN (BRASIL, 1997a, 1998a, 1999c) quanto na BNCC (BRASIL, 2017b), os conteúdos foram organizados por meio de componentes curriculares. Na BNCC (BRASIL, 2017b), embora tenha havido um agrupamento por áreas do conhecimento, esta organização, por si só, não elimina a fragmentação do ensino presente no documento.

Concluimos que a racionalidade tyleriana (TYLER, 1949), que já estava presente nos PCN, é ainda mais evidente na BNCC (BRASIL, 2017b), visto ser este último documento de orientação curricular ainda mais prescritivo e com um vínculo ainda mais

explícito com o sistema de avaliações padronizadas em nível nacional.

Observamos que a lógica do passado permanece arraigada na proposta atual da BNCC-EI/EF (BRASIL, 2017b), visto que, muito embora haja o anúncio de dez competências a serem desenvolvidas em uma perspectiva de educação integral, a organização estrutural do próprio documento não orienta para a concretização desta perspectiva.

No Capítulo seguinte, são apresentadas as conexões entre as políticas públicas brasileiras no campo curricular com os registros teóricos do campo. Para este fim, estabelecemos um paralelo temporal entre o que está posto nos documentos legais e as principais categorias da teoria curricular.

Capítulo 2

Conexões entre teoria, políticas e pesquisas no campo do currículo

O fato é que —como um artefato cultural inventado há pouco mais de quatro séculos para colocar ordem na educação escolar e constituir representações (na escola) daquilo que se diz ser a realidade do mundo— o currículo atravessa hoje uma profunda crise. Ela manifesta-se não apenas nos modos pelos quais ele funciona nos mais diferentes níveis de ensino como, também, nas próprias teorizações pedagógicas que o tomam como elemento de análise e problematização. Assim, não apenas o currículo como um conjunto de práticas escolares está em crise, mas também aquilo que se pensa, se diz e se teoriza sobre ele. E, junto com tudo isso, entram em crise também as relações de poder que, durante muito tempo, se estabeleceram por obra tanto do currículo em si quanto das teorias que tratam dele.

(VEIGA-NETO, 2008, p. 1)

No processo de implementação da BNCC como política de Estado, torna-se indispensável refletir sobre a origem do campo do currículo, principalmente, a partir das correntes teóricas, que têm influenciado o pensamento curricular brasileiro presente, tanto nas políticas educacionais implementadas, quanto nos programas curriculares das universidades.

Neste Capítulo buscamos estabelecer as conexões entre os registros teóricos do campo curricular com as políticas públicas brasileiras e as pesquisas deste campo, por considerarmos fundamental compreender os conceitos das principais categorias da teoria curricular que sustentam as políticas educacionais.

O presente Capítulo está organizado em três seções. Na primeira, discorremos sobre as principais categorias das teorias curriculares. Na segunda, são abordados os teóricos do campo curricular que influenciaram o pensamento curricular brasileiro. A terceira seção tem foco sobre os conceitos das teorias curriculares, que permearam pesquisas acadêmicas no campo curricular.

2.1. Conceitos enfatizados pelas categorias da teoria curricular

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, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque “esses conhecimentos” e não apenas “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2016, p. 15)

Inicialmente, inspirados pela proposição do autor citado na epígrafe desta seção, que enfatiza que uma teoria se define por conceitos que estruturam nossa forma de conceber a realidade e entendendo, também, o estudo do currículo como um processo historicamente condicionado (SILVA, 2016, p. 16-17), descrevemos, brevemente, os conceitos das teorias tradicional, crítica e pós crítica do currículo, visando a ter em mente um quadro que resuma “as grandes categorias de teoria de acordo com os conceitos que elas, respectivamente, enfatizam” (SILVA, 2016, p. 17), conforme o que segue:

Quadro 11 - Conceitos enfatizados pelas categorias da teoria curricular

TEORIAS DO CURRÍCULO		
TRADICIONAL	CRÍTICA	PÓS-CRÍTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino • Aprendizagem • Avaliação • Metodologia • Didática • Organização • Planejamento • Eficiência • Objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideologia • Reprodução cultural social • Poder • Classe Social • Capitalismo • Relações sociais de produção • Conscientização • Emancipação e libertação • Currículo Oculto • Resistência 	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade • Alteridade • Diferença • Subjetividade • Significação de discurso • Saber-poder • Representação Cultural • Gênero • Raça • Sexualidade • Multiculturalismo

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos conceitos propostos por Silva (2016, p. 17).

Segundo o autor, os deslocamentos de conceitos promovidos pelos teóricos é que nos permitem ver a *educação* sob uma nova perspectiva sempre renovada:

Nesse sentido, as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitirão ver a educação sob uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo. (SILVA, 2016, p. 17)

As teorias tradicionais atendiam a uma concepção técnica, que, conforme síntese de Pacheco (1996, p. 37), aponta o currículo como produto ou conteúdo organizado em disciplinas, auto realização dos alunos e como meio tecnológico ou plano para aprendizagem.

A teoria curricular tradicional surgiu em contraposição ao currículo clássico, humanista, cujo acesso estava restrito às classes dominantes. A ideia predominante dos autores, que desenvolveram esta teoria, foram de que a organização e desenvolvimento curricular deveria ser essencialmente técnica, por considerarem aspectos utilitários visando atender objetivos sociais em um contexto de ampliação da escolarização das massas. É o que constatamos com as reflexões de Pacheco (2000, p. 13):

Se a especialização do campo, em termos de definição de território acadêmico e de delimitação de fronteiras do saber, se verifica com os trabalhos publicados por Franklin Bobbitt e Wenett Charters, no 1º

quartel do século XX, a sua fundamentação teórico-prática consolidou-se com Ralph Tyler, em meados do mesmo século. Dá-se, assim, início ao chamado *Rationale Tyler* que, na prática, representa a conceptualização de uma teoria curricular interligada a uma teoria linear prescritiva de instrução. (PACHECO, 2000, p. 13)

O conceito de currículo na teoria tradicional tem um carácter formal ou prescritivo, sendo visto como um planeamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos, enquadrando-se em uma dimensão técnica. A pergunta central é *o que* ou *como* ensinar.

As teorias críticas sobre currículo desenvolveram-se estreitamente ligadas à utilização da teoria social mais ampla. A pesquisa sociológica produzida à época abordava o currículo com o intuito de identificar os vieses a que este se opunha, fossem em relação aos interesses dos trabalhadores, das mulheres ou a outros interesses. Moreira (2005) assinala que:

Especialistas se unem em torno da rejeição do carácter prescritivo prevalente: da certeza da não-neutralidade das decisões curriculares; da visão de que escola e currículo não podem ser analisados sem referência aos contextos mais amplos que os envolvem; bem como da crença na importância da escola no processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa. (MOREIRA, 2005, p. 20)

Desse modo, a visão do currículo deixa de ser neutra, não problematizadora das escolhas realizadas em torno do conhecimento, passando-se a uma visão crítica do processo de seleção dos conhecimentos. A teoria crítica do currículo passou a estudar o currículo, mostrando quem tomava as decisões e quem selecionava o que entrava ou não no currículo, considerando que qualquer seleção de conhecimento seria sempre uma imposição dos interesses de grupos poderosos. Conforme destaca Macedo (2017, p. 57-59):

Ao fazerem a crítica às visões tecnicista e classista de currículo veiculadas por Bobbitt e Tyler, os teóricos críticos liderados, principalmente, por Michael Apple e Henry Giroux vão indagar sobre *o que é que o currículo faz com as pessoas*, antes mesmo se interessarem sobre como se faz o currículo. [...] Influenciado de perto pelas ideias de Paulo Freire, a partir das noções de *libertação e ação cultural*, Giroux vai atrelar a pedagogia e o currículo ao campo da cultura, mais precisamente ao campo de uma política cultural, diria mesmo da cultura politizada, mostrando que a emergência do currículo se configura num campo de disputa de significados.

O currículo passou a ser conceituado a partir de suas relações com a ideologia, a cultura e o poder. Em sua relação com a ideologia, o currículo é compreendido como

principal dispositivo de transmissão de ideias de dominação e de reprodução das estruturas de classes existentes. O poder se manifesta nessas relações entre os grupos sociais, em que a manutenção ou separação das divisões sociais é o terreno em que a cultura é produzida. A pergunta central passou a ser: *por que* alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? Quais as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade?

Os teóricos da teoria crítica inserem o pensamento curricular em uma dimensão ideológica, por entenderem que há um currículo oculto inscrito nas escolhas curriculares e na forma como estes estão organizados.

O campo curricular, sob influência das correntes teóricas pós-estruturalistas e pós-modernistas, sofreu os efeitos do que foi denominado como “virada linguística”, produzindo as teorias pós-críticas em educação. E, no caso do Brasil, como afirma Lopes (2013, p. 7):

[...] temos uma larga apropriação de estudos pós-estruturais e pós-coloniais referenciados direta ou indiretamente em Bhabha, Deleuze, Derrida, Laclau, Mouffe, Stuart Hall, assim como leituras pós-estruturais de autores marcados por traços estruturalistas, tais como Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos. (LOPES, 2013, p. 7)

As teorias pós-críticas não abandonam a ideia que o currículo deve ser compreendido a partir das relações de poder. E, nesta direção, como revelam Lopes e Macedo (2013, p. 206):

Toda a discussão dos vínculos entre saber e poder se faz no quadro da chamada “virada linguística”, ou seja, na perspectiva de que o mundo é construído na e pela linguagem, sendo anterior ao sujeito [...] o sujeito não é um ser autônomo que usa a linguagem, mas algo inventado por ela. A virada linguística implica também, como vimos, uma crítica ao objetivismo epistemológico (e às metanarrativas). (LOPES; MACEDO, 2013, p. 206)

Nas teorias pós-críticas, as conexões entre significação, identidade e poder são enfatizadas. Segundo Silva (2016), não se trata de superar a teoria crítica, pois a teoria pós-crítica:

[...] deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (SILVA, 2016, p. 147)

Os teóricos desta linha refutam o argumento das teorias críticas de que exista um núcleo de subjetividade a ser libertado da alienação causada pelo capitalismo. Para Lopes e Macedo (2013, p. 186), em um quadro pós-estrutural, “o currículo, como tudo, seria cultural, na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos”. E Lopes (2013) afirma que:

Na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social. (LOPES, 2013, p. 18)

Nesse sentido, no campo do currículo, as discussões sobre o multiculturalismo ocorrem na vertente do multiculturalismo liberal e crítico com maior ou menor aproximação com teorizações pós-modernas. Segundo Lopes e Macedo (2013, p. 193), Antônio Flavio Moreira, assim como Peter Mc Laren, tem produzido:

[...] uma discussão sobre multiculturalismo no campo do Currículo que se apropria de discussões pós-modernas, mesclando-as com proposições críticas e, mais recentemente, com a defesa do universalismo. (LOPES; MACEDO, 2013, p. 193)

Lopes (2013) defende a importância de compreender a que nos referimos, quando utilizamos a expressão *teorias pós-críticas*:

Trata-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas (APPADURAI, 2001). Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas. (LOPES, 2013, p. 10)

O pós-modernismo deriva, nas palavras de Veiga-Neto (2008), da sensação de crise da modernidade, que pode ser entendida como a distância entre aquilo que “planejamos que venha a acontecer e aquilo que efetivamente acaba acontecendo” (p. 6). O autor complementa seu pensamento afirmando ser esta a consequência do fato de que o homem moderno não só tenha tomado para si “o próprio tempo como, também, aposta mais no necessitarismo da transcendência do que na contingência da imanência” (p. 6), sendo esta “uma das manifestações mais palpáveis e perturbadoras da arrogância do sujeito moderno em relação ao controle que ele pensa ter sobre o seu devir” (p. 6).

Para a perspectiva pós-moderna, inspirada nos *insights* pós-estruturalistas, nas palavras de Silva (2016, p. 114-115), “no lugar das grandes narrativas e do *objetivismo* do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o *subjetivismo* das interpretações parciais e localizadas. [...] O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica”.

Lopes e Macedo (2013, p. 218) argumentam que “tomando a ideia pós-estrutural de que os currículos são cultura e, portanto, sistemas de significações e representações, eles trazem a marca colonial da regulação”. Em outro trabalho, uma das autoras (LOPES, 2013) argumenta que um dos mais significativos questionamentos à estrutura vem de Derrida:

A crítica de Derrida ao estruturalismo é decisivamente associada a seu questionamento da estrutura saussuriana da linguagem como um sistema estático de regras, em defesa da contingência e temporalidade dessas regras (Miller, 2010a). Não há sentidos originais, mas sempre representações nas quais sentidos são suplementados. Se precisamos suplementar, se trabalhamos com representações, é porque estamos sempre tentando preencher uma lacuna na significação. (LOPES, 2013, p. 14)

Nos currículos pensados a partir de estudos pós-coloniais a linguagem e a prática de uma educação multicultural de alunos e professores podem levá-los a repensarem relações opressivas de poder. Lopes (2013, p. 19) argumenta que “se as demandas da diferença são mais significativas – diferenças de gênero, sexualidade, etnia, raça, região, religião e tantas mais que são produzidas pelo constante diferir –, as demandas por um currículo multicultural multiplicam-se”. Além disso, Lopes e Macedo (2013, p. 211) apresentam a seguinte reflexão:

Como prática de significação e como representação, o currículo poderia ser, então, redefinido, a partir de Silva, como uma prática produtiva de significados, uma representação, que se dá dentro de relações sociais assimétricas, visando a efeitos de poder dentre os quais se destaca a produção de identidades sociais. (LOPES; MACEDO, 2013, p. 211)

Esta breve introdução às teorias ou perspectivas teóricas sobre o currículo nos leva a emprestar a expressão cunhada por Arroyo (2013), para indicar a compreensão do campo curricular como um *território em disputa*. Como vimos, concordando com Silva (2016, p. 16), as teorias tradicionais concebem o currículo de forma *neutra, científica*, enquanto as teorias críticas e pós-críticas o concebem a partir das relações de poder. Lopes e Macedo (2013) sintetizam muito bem as razões dessa disputa:

A sociedade como um todo estruturado e fixo, pré-discursivo ou extradiscursivo, não existe, pois sempre há um excesso de sentido a ser simbolizado, algo do que não se consegue dar conta, jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes. Toda e qualquer representação provisória da sociedade ou de qualquer outro fenômeno social é sempre apenas uma parte limitada da possibilidade de significação. O currículo torna-se, assim, essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social. (LOPES; MACEDO, 2013, p. 259)

Na próxima seção deste Capítulo, discorreremos sobre a obra de alguns autores que selecionamos, inspirados pela proposição de Lopes e Macedo (2013) que, ao considerarem o hibridismo de conceitos que permeia o campo curricular, sistematizam os temas que vêm ganhando relevância nas discussões curriculares atuais.

2.2. Autores que influenciaram o pensamento curricular brasileiro

As definições e significações do currículo escolar surgem na teoria curricular como respostas às demandas sociais. As concepções de homem, sociedade e de organização social configuram as respostas da teoria curricular sobre as formas de seleção ou organização do conhecimento, as perspectivas de ensino e sobre os conceitos de disciplina e de integração curricular.

Em um contexto de sociedade industrial em formação, as preocupações com a eficiência da escola levaram os teóricos a definirem o currículo como plano formal das atividades, experiências de ensino e de aprendizagem. Segundo Lopes e Macedo (2013, p. 72), a perspectiva instrumental “se expressa predominantemente nos teóricos da eficiência social, tal como Bobbitt, e nas perspectivas do currículo centrado nos objetivos, construídas a partir do pensamento de Tyler”.

Bobbitt (1918) defendia a ideia de que o currículo tinha que se adaptar às necessidades de um indivíduo, de maneira a preparar os alunos para seus futuros papéis na nova sociedade industrial. Na visão do autor, a orientação da prática escolar, da produção e dos fins do conhecimento e a preparação da criança para o mundo produtivo e para a vida adulta são consideradas como primordiais.

Nas palavras do autor a educação desempenha uma dupla tarefa:

[...] (1) agir como uma agência primária de progresso social, elevando o mundo profissional a um nível mais alto e mais desejável: (2) fazer isso educando a nova geração para que eles desempenhem sua função ocupacional de maneira muito superior à de seus pais. (BOBBITT, 1918, p. 64, tradução livre⁴⁵)

Na proposta de Bobbitt (1918), apresentada na obra "The Curriculum", a ênfase do currículo estava restrita a conceitos essencialmente pedagógicos, como: ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência e objetivos.

Bobbitt (1918) buscava igualar o sistema educacional ao sistema industrial, utilizando o modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor. Seu pensamento curricular tem como perspectiva o conhecimento e aprendizado para a resolução de tarefas, sendo o alcance de objetivos estabelecidos como comuns e desejáveis à educação. Este foco pode ser associado a abordagens mais prescritivas do currículo, visto ser entendido como controle e administração social a partir de matrizes científicas.

Rivalizando com a perspectiva de eficientismo social surgem teorizações consideradas como progressivistas, que contavam com mecanismos de controle social bem menos coercitivos. Nesta perspectiva, Lopes e Macedo (2013, p. 23) mencionam o “progressivismo” e afirmam que:

O nome mais conhecido do progressivismo é o de John Dewey, cujos princípios de elaboração curricular residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança. Ele advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos. (LOPES; MACEDO, 2013, p. 23)

No livro “*The child and the curriculum*”, Dewey (1902) demonstrou-se preocupado com os interesses e as experiências de crianças e jovens, baseando suas ideias na resolução de problemas sociais. Defendia uma educação mais democrática, sustentada na crítica à desigualdade e à valorização da experiência da criança como forma de superação da distância entre os pressupostos educacionais formais e o interesse dos alunos.

⁴⁵ Texto original: (1) to act as a primary agency of social progress, lifting the occupational world to a higher and more desirable level: (2) to do this by educating the rising generation so that they will perform their occupational function in a manner greatly superior to that of their fathers.

A aprendizagem era vista, por Dewey (1902), como processo continuado de produção do conhecimento, com vistas a uma formação articulada com a experiência social comum, de modo a oportunizar à criança a reflexão sobre os problemas sociais que pudesse levar à intervenção para uma sociedade mais democrática.

Esta concepção influenciou fortemente os rumos das políticas educacionais posteriores no Brasil, pela mão dos renovadores escolanovistas e, também, os programas curriculares das universidades no período em destaque. Lopes e Macedo (2013, p. 24) apresentam a seguinte reflexão a respeito:

Os princípios de Dewey estão na base das reformas educacionais ocorridas nos anos 1920, em alguns estados do Brasil, levadas a cabo por educadores conhecidos como escolanovistas. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, por exemplo, foram responsáveis pelas reformas ocorridas na Bahia (1925) e no Distrito Federal (1927). Mais recentemente, a proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) traz alguns elementos do progressivismo de Dewey. (LOPES; MACEDO, 2013, p. 24)

A defesa das ideias de Dewey pelos pioneiros pode ser observada no livro publicado por Anísio Teixeira, em 1934, intitulado “Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação”. Neste livro, cujo título foi alterado na edição publicada em 1971⁴⁶, o autor explica em nota sua intencionalidade:

Procurei, neste pequeno livro, publicado pela primeira vez em 1934, expor em forma simples, quase coloquial, os fundamentos da teoria da educação baseada na experiência, que dirige todo o movimento de reconstrução educacional de nosso tempo. O pensamento do autor não tem preocupações de originalidade. Filia-se ao dos educadores e, mais diretamente, ao do grupo que reconhece, como sua principal figura, a do filósofo John Dewey. (TEIXEIRA, 1971, Nota do autor)

Teixeira (1971) defende a ideia de que renovar o programa e o método escolar bastaria para a escola cumprir sua finalidade de ajudar os jovens a resolverem os seus problemas morais e humanos:

Em democracia não há senão uma tendência fixa: a busca do maior bem do homem. Como tal, é essencialmente progressiva e livre, e para o exercício dessa forma social progressiva e livre, precisa-se de homens

⁴⁶ Nota do autor na edição de 1971: “Quanto ao título originário - Educação Progressiva: uma introdução à filosofia da educação - invertemos-lhe agora a ordem, passando educação progressiva a ser o subtítulo. É que hoje a designação de progressiva perdeu, de certo modo, a razão de ser. [...] Conservamos, entretanto, a referência à escola progressiva, como registro histórico do período inicial de implantação das novas concepções, que vêm transformando a escola (daí "ou a transformação da escola") e fazendo da educação, em nosso século, uma educação em mudança permanente, em permanente reconstrução [...].”

conscientes, informados e capazes de resolver os seus próprios problemas. É esse o fim da escola, a esse respeito: ajudar os nossos jovens, em um meio social liberal, a resolver os seus problemas morais e humanos. [...] Para essa finalidade, só um novo programa, um novo método, um novo professor e uma nova escola - podem bastar [...]. (TEIXEIRA, 1971, cap. 2, p. 25)

O currículo é definido, pelo autor (TEIXEIRA, 1971), como o conjunto de atividades, nas quais as crianças se engajarão em sua vida escolar:

O currículo ou o programa deve ser, assim, a série de atividades educativas em que a criança se vai empenhar para progredir mais rapidamente, de acordo com a sabedoria da experiência humana, em sua capacidade de viver. [...] além disso, "programas mínimos", que compreendam o que deve ser aprendido pelas crianças, salvo dificuldade insuperável, podem ser também, antecipadamente, organizados. (TEIXEIRA, 1971, cap. 3, p. 52)

De acordo com Moreira (1990), Teixeira vê a relação entre indivíduo e sociedade como recíproca e esta visão o leva a apresentar suas sugestões de preparação antecipada de programas mínimos, que levem ao ajustamento social dos indivíduos de modo que estes possam harmonizar-se, independentes de sua posição econômica e social. E, neste sentido, Moreira (1990) destaca que:

Assim como na teoria de Dewey, vestígios de um interesse em controle técnico são encontradas na ênfase de Teixeira na ciência e, particularmente, em sua preocupação com a construção de um ambiente instrucional cientificamente organizado. O método científico é visto por ele como aplicável a julgamentos morais e à vida diária. (MOREIRA, 1990, p. 92)

As ideias pedagógicas dos pioneiros surgiram, no Brasil, como um movimento de contraposição à educação católica, que seguia os parâmetros tradicionais de ensino. Mas, apesar disso, conforme aponta Saviani (2013, p. 271), houve, durante o período de 1932 e 1947, um equilíbrio harmonioso entre católicos e renovadores, “[...] quando o avanço dos métodos renovados penetrava nas próprias fileiras das organizações tradicionais revestindo de roupagem progressista a doutrina de educação católica”.

Moreira (1990, p. 130) é ainda mais enfático ao afirmar que o resultado final das ideias dos pioneiros: “[...] é uma teoria curricular inconsistente. Ideias das tendências tecnicista e progressivista são combinadas com elementos da tradição católica, o que forma um estranho mosaico de princípios e técnicas”. O autor (MOREIRA, 1990) também aponta que foram estas ideias que constituíram a base teórica dos primeiros

cursos em currículo nas instituições responsáveis pelos primeiros especialistas em currículo no Brasil. Segundo o autor, a nova especialização visava a:

Aumentar o controle sobre o processo de elaborar implementar currículos, de modo a harmonizá-los com os contextos socioeconômico e político do país. Desejava-se um currículo que contribuísse para coesão social, que formasse o cidadão de um mundo em mudança, e que atendesse às necessidades da ordem industrial emergente. (MOREIRA, 1990, p.113)

Em 1949, Ralph Tyler se propõe a articular abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressivista. Levando em conta esta reflexão, Lopes e Macedo (2013, p. 294) destacam que:

Ainda que sua apropriação do progressivismo tenha sido caracterizada como instrumental e que seu pensamento esteja muito mais próximo do eficientismo, sem dar conta da tensão entre criança e mundo adulto que caracteriza o pensamento de Dewey, a racionalidade proposta por Tyler se impõe, quase sem contestação, por mais de 20 anos, no Brasil e nos EUA. (LOPES; MACEDO, 2013, p. 294)

Por meio do livro “*Basic Principles of Curriculum and Instruction*” (TYLER, 1949), o currículo é reduzido a um conjunto de proposições e a avaliação ao mecanismo de aferição da efetividade curricular, em um modelo baseado em um vínculo preciso entre currículo e avaliação.

No livro (TYLER, 1949), em uma estrutura simples, dividida em quatro partes intituladas com uma pergunta cada, o autor formalizou seus pensamentos e moldou o currículo. Na primeira, questiona os propósitos educacionais que a escola deve alcançar, mencionando que um dos principais problemas com a educação se refere à falta de propósitos claramente definidos. Na segunda, apresenta experiências de aprendizado para orientar como as possibilidades de seleção e sua provável utilidade para alcançar os objetivos. Na terceira, propõe o modo como as experiências podem ser organizadas para maximizar seu efeito. E, na quarta parte, questiona como a eficácia das experiências de aprendizagem pode ser avaliada, indicando a necessidade de revisão das áreas que não foram eficazes e fecha o ciclo iniciado com a primeira pergunta, traduzindo seu entendimento de que a avaliação deva ser baseada nos objetivos propostos.

Na última parte do livro, Tyler (1949) indica como a equipe escolar deve examinar seus julgamentos para construir o currículo, salientando que seus membros deveriam responder a três fatores centrais que representam os principais elementos de uma

experiência educativa. O primeiro diz respeito a fatores de desenvolvimento, interesses e necessidades dos alunos, experiências de vida, entre outros aspectos; ou seja, coloca o foco na natureza do aprendiz. O segundo trata dos princípios, valores, atitudes e objetivos da sociedade; e o terceiro aborda o que acredita ser o conhecimento valioso e utilizável do assunto.

Mesmo que se possa considerar que esta tenha sido uma teorização necessária em um dado momento histórico, pelo fato de ter possibilitado uma abertura ou uma possibilidade de ampliação da escolarização para classes, que não estavam incluídas no processo educacional, os críticos dessa teoria consideraram que os discursos vigentes estavam a serviço de interesses da expansão da qualificação de mão-de-obra trabalhadora.

Ambas visões - *tradicional* e *progressivista* - passaram por um período de reconceptualização até o surgimento da chamada concepção crítica do currículo, na qual teóricos passaram a “[...] examinar as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios” (MOREIRA, 2005, p. 12).

Os críticos da concepção tradicional de currículo passaram a denunciar aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, apontando para a necessidade de desnaturalizar e de historicizar o currículo existente.

Os escritos iniciais de Michael Young (1971), Paulo Freire⁴⁷ (2005), Henri Giroux (1983) e Michael Apple (1997; 1999) os colocam entre os principais expoentes da teoria crítica do currículo.

A linha de raciocínio de Freire (2005) e de Freire e Shor (1986) já estava presente nas primeiras abordagens sobre currículo de Michael Young (1971), em que o autor afirma que nas sociedades modernas o propósito do currículo não é apenas acessar o conhecimento acumulado, mas habilitar a próxima geração para construir sobre esse conhecimento e criar novos conhecimentos.

Paulo Freire (2005) defendia a ideia de uma educação libertadora em que docentes considerassem seus alunos como sujeitos cognoscentes, engajados com o educador no processo de conhecer. Para Freire (2005), o educador libertador tem algo para oferecer, e deve ter muita clareza para que esse oferecimento não seja um gesto de dádiva angelical do professor. Considera que, na perspectiva libertadora, o docente deve estabelecer uma

⁴⁷ O livro *Pedagogia do Oprimido* foi escrito em 1968, quando o autor estava exilado no Chile. Proibido no Brasil, somente foi publicado no país em 1974.

relação dialética, em vez de uma relação manipuladora, intercambiando conhecimentos e saberes com os alunos (FREIRE; SHOR, 1986, p. 104).

Freire e Shor (1986, p. 13) elucidam suas ideias ao discorrerem sobre o ciclo do conhecimento:

[...] se observarmos o ciclo do conhecimento, podemos perceber dois momentos, e não mais do que dois, dois momentos que se relacionam dialeticamente. O primeiro momento do ciclo, ou um dos momentos do ciclo, é o momento da produção, da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. Um momento é a produção de um conhecimento novo e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente. O que acontece, geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Consequentemente, reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente! (FREIRE; SHOR, 1986, p. 13)

Na mesma linha de raciocínio, Michael Apple (1997) relata como a ideologia de fato permeia e trespassa todos os currículos escolares, sejam eles manifestamente públicos ou fechados e obscuros. Apple (1997) diz que havia um conjunto de pressupostos historicamente específicos de regras do senso comum sobre significados e controle sociais que influenciavam fortemente os trabalhadores do currículo inicial. Traz a crítica contundente de que em um movimento de força social progressista, os teóricos do currículo trouxeram o controle social para o coração do campo educacional, cuja tarefa foi desenvolver critérios para selecionar os significados com os quais os estudantes entrariam em contato nas instituições educacionais.

A publicação do livro *Ideologia e Currículo* (APPLE, 1997), e sua tradução, em 1982, no Brasil, coincidiu com o período de redemocratização do país. E, em relação a este período, Lopes e Macedo (2013, p. 30) destacam que:

A redemocratização trazia novos governos estaduais e reincorporava perspectivas marxistas aos discursos educacionais. Retornavam ao cenário as formulações de Paulo Freire, ao mesmo tempo que Demerval Saviani lançava as bases da pedagogia histórico-crítica ou, na formulação do José Carlos Libâneo, da pedagogia crítica social dos conteúdos.

O autor (APPLE, 1997) argumenta que a educação, em geral, e os significados cotidianos do currículo e das escolas, em particular, eram vistos como elementos essenciais na preservação do privilégio social existente, interesse e conhecimento de um elemento da população em detrimento de grupos menos poderosos.

Para Michael Apple (1997), a fim de que o currículo seja compreendido, é necessário que se coloquem questões sobre suas conexões com relações de poder. É preciso saber qual conhecimento é privilegiado no currículo. Nessa concepção, o currículo deve ser visto como um campo cultural e social “[...] feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição” (SILVA, 2016, p. 49). Ainda, para Apple (1999b, p. 210):

[...] o currículo é um processo complexo e contínuo de planejamento [...]. Assim, o currículo não é pensado como uma “coisa”, como um programa ou curso de estudos. Ele é considerado como um [contexto] simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto ao social. (APPLE, 1999b, p. 210)

Michael Apple (1999a), em outra obra, desenvolveu a ideia de que a teoria social crítica auxilia na compreensão das relações que existem no contexto das organizações escolares, cujas linhas de ação são determinadas por forças que controlam os contextos social, econômico e político, confirmando o argumento gramsciano de que as lutas e os conflitos culturais são reais e cruciais na batalha da hegemonia. O autor articula reprodução com produção, defendendo a correspondência entre dominação econômica e cultural. Em diálogo com a Nova Sociologia da Educação (NSE), utiliza os conceitos de *hegemonia* e *ideologia* como forma de entender a ação da educação na reprodução das desigualdades. Para melhor compreender estes conceitos de *hegemonia* e *ideologia*, Lopes e Macedo (2013, p. 25) afirmam que:

A hegemonia é tomada na leitura que Raymond Williams faz de Gramsci, referindo-se a um conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum. [...] Ideologia, na tradição marxista de que parte o autor, pode ser resumida como uma espécie de falsa consciência que obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a óptica de um grupo determinado ou sob a óptica das classes dominantes.

O movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE) passou, assim, a entender a importância das escolhas que se fazia para definir o que deveria ser ensinado,

denunciando que a seleção de conhecimento era definida a partir dos interesses dos grupos, que detinham maior poder. O primeiro livro de Michael Young, “*Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*”, publicado em 1971, teve um grande impacto na época. O livro reuniu textos de diversos autores que compunham o movimento da NSE, entre eles: Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland, Neil Keddie, Basil Bernstein e o próprio Michael Young.

No primeiro capítulo, intitulado “O currículo e a organização social do conhecimento” (YOUNG, 1971), o autor demonstra seu entendimento sobre o *currículo* como um conjunto de relações de poder, contrapondo-se à ideia de currículo com algo fixo. O autor defendia a ideia de que o currículo é uma construção social, que remete a certos tipos de interesses, inclui ou valoriza algumas coisas em detrimento de outras, estratifica o conhecimento.

Michael Young mudou seu posicionamento, conforme revelado em entrevista reportada por Galian e Louzano (2014). Na ocasião, Young afirmou que as teorias do currículo têm fugido da discussão sobre o conhecimento por estarem muito influenciadas pelos estudos culturais e por ideias filosóficas, tecendo crítica à visão proposta pelos chamados pós-críticos. Disse que essas teorias perderam o contato com o seu objeto de estudo, que é essencialmente aquilo que se ensina às crianças e o que elas aprendem na escola.

Na verdade, nesse novo posicionamento expresso por Young (GALIAN; LOUZANO, 2014), o teórico tensiona o conceito de “conhecimento dos poderosos”, anteriormente defendido por ele, com um novo conceito de “conhecimento poderoso”:

Num certo sentido, o conceito de “conhecimento poderoso” foi uma mudança de perspectiva, pois dizia: “não olhem apenas para os que estão decidindo sobre o currículo, olhem para o próprio conhecimento e se perguntem como esse currículo específico pode incorporar um conhecimento que, uma vez adquirido pelos jovens, será poderoso para eles, em termos de como eles verão o mundo, como poderão interpretá-lo e possivelmente transformá-lo. (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1117)

É importante destacar que Michael Young, como ele mesmo relata na entrevista citada, passou a pensar a partir dessa nova perspectiva depois que passou por uma experiência na África do Sul, onde tentou elaborar um novo currículo com várias organizações democráticas, que reuniam professores e educadores, sindicatos etc. Ele

conta que o grupo decidiu que o currículo deveria ser criado pelos professores, porque não queria que as pessoas no poder tomassem decisões sobre o melhor conhecimento. Revela que a tentativa resultou frustrada, porque os professores não puderam usufruir da autonomia que lhes havia sido concedida, porque não tinham recebido formação adequada para aquilo.

Como consequência dessa experiência, Young, na entrevista a Galian e Louzano (2014), diz ter refletido novamente sobre o conhecimento para descobrir um jeito melhor para que o currículo de fato oferecesse oportunidades para o desenvolvimento das pessoas: “Hoje, acho que qualquer pesquisa sobre o currículo precisa estar baseada nos dois conceitos [“conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”], pois o currículo sempre tem relações de poder embutidas nele” (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1118).

Young (2016) enfatiza o conceito de *conhecimento poderoso* como um princípio curricular do direito ao conhecimento para todos:

Poder é muito facilmente interpretado como “poder sobre” e, com frequência, como na política, em qualquer nível, poder sobre os outros. Entretanto, diferentes disciplinas oferecem aos alunos diferentes tipos de poder. Por exemplo, as ciências geram o poder da abstração e da generalização; as ciências sociais fornecem fontes de generalização mais fracas, mas também propiciam novas maneiras de compreender como as pessoas e as instituições se comportam. As ciências humanas não proporcionam bases para a generalização, mas podem mostrar – por exemplo, em grandes peças, filmes e livros – como o particular, um personagem, por exemplo, em uma grande peça ou história, pode representar algo sobre a humanidade em geral. (YOUNG, 2016, p. 35).

Na prática, Young (2016) propõe pensarmos que embora saibamos que os conhecimentos eleitos como válidos sempre estarão revestidos da intencionalidade daqueles que estiverem em situação vantajosa, há que se pensar que só o conhecimento escolar pode empoderar os que estão em desvantagem.

Na mesma direção, Henry Giroux (1983, 1988, 1997) foi defensor de uma pedagogia contra-hegemônica capaz de levar o sujeito a se emancipar. Indicou, em suas obras, três macro-objetivos para um ensino emancipador, segundo Lopes e Macedo (2013, p. 63): “diferenciar conhecimento instrumental destinado a reproduzir os bens e serviços do conhecimento produtivo, especulativo, que produz o novo; explicitar o currículo oculto; e desenvolver a conscientização crítica”.

Há evidências de que a obra de Paulo Freire (2005) tenha influenciado os escritos de Giroux, conforme destaca Silva (2016, p. 55):

A crítica que Freire faz da “educação bancária” em sua concepção do conhecimento como um ato ativo e dialético também combinavam com os esforços de Giroux em desenvolver uma perspectiva de currículo que contestasse os modelos técnicos então dominantes.

Acompanhando o raciocínio de Freire, Giroux (1988) argumenta sobre a necessidade da politicização da cultura para que os sujeitos possam se engajar. O autor pondera que a herança cultural dos grupos subordinados deve incitá-los a produzir novas compreensões e novos gestos ao invés de acomodá-los à situação de excluídos.

Giroux (1988) compreende que o currículo emancipador, contido na proposta de Freire, encaminha o trabalho da escola para o engajamento social do sujeito, visto que “oferece a possibilidade para a organização de experiências pedagógicas em formas e práticas sociais que falam para desenvolver modos – de aprendizagem e de luta – mais críticos, dialógicos, questionadores e coletivos [...]” (GIROUX, 1988, p. 80).

A produção de Henry Giroux (1988), que está inserida no movimento da Pedagogia Crítica, tenta desmascarar as desigualdades sociais, revelando as formas de resistência, levando em consideração o resgate da cultura popular. Nesse sentido, provoca a discussão sobre o papel democrático da escola e do professor como intelectual transformador que dá voz aos alunos visando a sua emancipação.

Segundo Silva (2016, p. 53-55), embora a cultura reproduzida pela escola marque um processo unilateral de poder das classes dominantes, é possível canalizar o potencial de resistência nas mediações e ações no nível da escola e do currículo. O currículo, em uma noção de política cultural cujos significados e valores culturais estão em disputa, para Giroux (*apud* Silva, 2016), não são só impostos, mas também contestados.

Giroux, embora seja um autor inicialmente ligado à teoria crítica, sua obra passou a incorporar elementos pós-modernos, feministas e pós-coloniais, afastando-se dos discursos de emancipação dos sujeitos e passando a discutir a prática curricular como prática cultural. A este respeito, Lopes e Macedo (2013, p. 200) revelam que:

Em uma de suas obras mais recentes denominada *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*, publicada originalmente em 2000, Giroux identifica a cultura como capital político, na medida em que se trata de uma força pedagógica capaz de legitimar relações e práticas sociais. Assumindo uma leitura crítica, indica que a política cultural envolve relações de propriedade, controle e acesso a bens materiais e simbólicos e está claramente vinculada à distribuição de poder e à formação de identidades individuais e sociais.

O mesmo aconteceu com Peter McLaren (1997), cuja obra intitulada *Multiculturalismo crítico*, trouxe discussões vinculadas com teorizações pós-modernas, influenciando o campo do Currículo no Brasil, conforme apontam Lopes e Macedo (2013):

Na medida em que Giroux amplia sua discussão sobre cultura e na medida em que McLaren associa o marxismo alguns *insights* pós-estruturais, suas análises se afastam de uma discussão específica sobre emancipação e resistência. Em trabalhos posteriores, passam a questionar o conceito de resistência, por não ter um projeto político explícito, expressando-se apenas como negação dos discursos dominantes. Em substituição ao conceito de resistência, propõem o conceito de contra-hegemonia, segundo eles mais teórico, político e crítico, não apenas processos de dominação, mas constituinte da ação transformadora a ser exercida pelos sujeitos. É com esse conceito que julgam possível construir, para além da linguagem da crítica, uma linguagem das possibilidades emancipatórias para a formação de professores. (LOPES; MACEDO, 2013, p. 178)

No Brasil, a menção ao pós-estruturalismo nos estudos curriculares intensificou-se a partir das traduções e da produção de Tomaz Tadeu da Silva (2016). No livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de 1999, o autor (SILVA, 2016) traça um mapa sobre as teorias ou perspectivas curriculares, destacando as conexões entre *significação, identidade e poder*. A ênfase que o autor destaca em sua obra e enfatizada, na segunda parte do livro, organizada em nove capítulos, ao longo dos quais explana sobre: 1) diferença e identidade; 2) as relações de gênero e a pedagogia feminista; 3) narrativa étnica e racial; 4) a teoria *queer*; 5) o pós-modernismo; 6) a crítica pós-estruturalista ao currículo; 7) a teoria pós colonialista; 8) estudos culturais e o currículo; 9) pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia.

Lopes e Macedo (2013) argumentam que Tomaz Tadeu da Silva não abandona por completo a teoria crítica, mas que “seu afastamento se consolida a partir de seus diálogos com Michel Foucault, com os estudos culturais de Stuart Hall e com as teóricas feministas Derrida, Deleuze e Guatarri” (p. 208). E as autoras, neste sentido, afirmam que:

Tendo a teoria crítica como contraponto, o autor [Tomaz Tadeu da Silva] questiona a assunção de conhecimento e saber constituem fontes de libertação, esclarecimento e autonomia. Defende a posição pós-estrutural de que não a situação de não poder, mas sim um estado permanente de luta contra posições e relações de poder. O poder é produtivo, e não apenas coercitivo, e não emana de uma única fonte, mas se apresenta como micropoderes descentrados. (LOPES; MACEDO, 2013, p. 208)

Tendemos a concordar com Silva (2016, p. 147-149), quando afirma que, a partir da combinação da teoria crítica e pós-crítica, passa-se a compreender os processos que nos tornam aquilo que somos.

Nesta seção, escolhemos alguns autores que consideramos representativos para discutir as perspectivas centrais da teoria curricular, que impactaram os estudos curriculares no Brasil.

Resumidamente, como vimos, a questão inicial do *que* e *como* ensinar, enfatizada pelas teorias tradicionais, fez com que os teóricos concentrassem o foco de sua discussão nas formas de organização do ensino.

Esse modelo tradicional, que defendia uma visão neutra do currículo, passou a ser contestada, passando-se a uma visão crítica do processo de seleção dos conhecimentos, considerando que qualquer seleção de conhecimento seria sempre uma imposição dos interesses de grupos poderosos. Para os teóricos críticos, a pergunta central passou a ser *por que* ensinar este conhecimento e não outro.

A concepção crítica, embora não tenha sido totalmente refutada, recebeu um olhar menos estruturalista, sendo seus teóricos, denominados pós-críticos, levados a considerarem *poder* e *conhecimento* como mutuamente dependentes e a estabelecerem conexões entre *significação*, *identidade* e *poder*. Os teóricos pós-críticos, na medida em que entendem o currículo como texto, acrescentaram, então, uma outra pergunta a ser feita pelos curriculistas: *a quem* se dirige o discurso?

A principal lição desses teóricos é a reflexão sobre as múltiplas facetas e os diversos significados que envolvem o pensamento curricular. Ou então, como quer Silva (2016), força-nos a pensar em qual *identidade* o currículo se forjará.

Concluimos com este breve estudo, que embora não se possa fixar os autores analisados em caixas bem marcadas, colocando-os como defensores radicais de uma única teoria curricular, é possível identificar as teorias ou perspectivas curriculares que marcaram suas obras, mesmo que estas não tenham sido homogêneas, assim como as distintas visões de homem e de sociedade que foram exercendo influências sobre o pensamento curricular brasileiro.

As reflexões sobre as teorias curriculares nos levam a pensar que, para alcançarmos a compreensão sobre o campo curricular, temos que ampliar o olhar para o terreno da elaboração das políticas curriculares. Nesse sentido, para satisfazer a esse objetivo, na seção seguinte deste Capítulo, será apresentada a produção acadêmica

brasileira sobre políticas curriculares, publicadas em periódicos acadêmicos, principalmente, no período posterior à aprovação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014f).

2.3. Influências dos conceitos das teorias curriculares nas pesquisas e políticas educacionais

Nas duas primeiras seções deste Capítulo discorreremos sobre as categorias do campo curricular por meio do exame das teorias que o fundamentam, dando destaque aos principais teóricos que influenciaram o pensamento curricular brasileiro. Nesta próxima seção, buscamos entender por qual viés de análise os textos acadêmicos avaliam as repercussões das políticas públicas que regulamentam o currículo nas escolas. Em outras palavras, procuramos verificar quais conceitos das teorias curriculares, indicados pela metodologia de pesquisa ou pelos referenciais teóricos, estão sendo considerados nas análises de políticas curriculares, a partir das publicações em periódicos acadêmicos publicados no período posterior à homologação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014f).

Para o fim anunciado no parágrafo anterior, realizamos busca na plataforma *Scielo*, utilizando o descritor “políticas de currículo”, no campo “resumo”, com filtro indicativo das áreas das “ciências humanas” e “ciências sociais aplicadas”, e, ainda, restrita ao período de 2014 a 2020.

Com os parâmetros assinalados, o sistema localizou 86 artigos, sobre os quais, após leitura dos resumos, considerando nosso interesse nas discussões com foco na educação básica, excluímos os que não apresentavam qualquer correlação com o objeto de pesquisa, quer com relação à temática ou com o aporte teórico-metodológico.

Após a aplicação dos referidos parâmetros, selecionamos 10 artigos, cujo conteúdo reporta à análise de políticas curriculares implementadas no Brasil. Para fins de exposição, agrupamos os artigos selecionados em três blocos, buscando enquadrá-los, de acordo com referenciais teóricos de análise utilizados pelos autores em relação às perspectivas teóricas de currículo.

Assim, por meio deste esforço, identificamos dois artigos, cujas políticas curriculares foram analisadas de acordo com as perspectivas teóricas tradicionais de currículo, dois alinhados às teorias críticas e seis correspondentes às pós-críticas.

No Quadro 12, identificamos os artigos selecionados, correlacionando-os com as correntes teóricas e com o período político da política curricular analisada pelos autores.

Quadro 12 - Artigos selecionados em periódicos acadêmicos

ARTIGO	PERÍODO POLÍTICO
VALLA, Daniela Fabrini; ROQUETTE, Diego Amoroso Gonzalez; GOMES, Maria Margarida; FERREIRA, Marcia Serra. Disciplina escolar Ciências: inovações curriculares nos anos de 1950-1970. <i>Ciência & Educação</i> . Bauru, v. 20, n.2, p. 377-391, 2014.	Era Vargas e Regime militar
SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. <i>Ensaio: aval.pol.públ.Educ.</i> , Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 149-170, Mar. 2014.	Regime militar
SANTOS, Luciola Licinio. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. <i>Educ. rev.</i> , Belo Horizonte, v. 33, p. 1-22, e166063, 2017.	Redemocratização (2º momento)
GIROTTO, Eduardo Donizeti. - Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, v. 40, p. 1-21, 2019.	Redemocratização (2º momento)
BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. <i>Estud. av.</i> , São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, Aug. 2018.	Era Vargas, Regime Militar e Redemocratização
COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, v. 39, p. 143, p. 301-320, 2018.	Redemocratização (1º momento)
COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. <i>Pro-Posições</i> , Campinas, v. 27, n. 1, p. 179-195, Apr. 2016.	Redemocratização (1º momento)
BARRETO, Raquel Goulart. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, v. 37, n. 136, p. 775-791, 2016.	Redemocratização (2º momento)
CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. <i>Educ. rev.</i> , Curitiba, n. 63, p. 173-190, Mar. 2017.	Redemocratização (2º momento)
GONCALVES, Rafael Marques. Autonomia e Políticaspráticas de Currículos: uma equação entre raízes e opções. <i>Educ. Real.</i> , Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84870, 2019.	Redemocratização (2º momento)

Fonte: Elaboração própria.

Observamos que a maioria dos artigos traz análises das políticas curriculares mais atuais e o fazem, principalmente, havendo uma prevalência de análises ancoradas nas perspectivas pós-críticas.

Os dois primeiros artigos selecionados abordam políticas curriculares que foram colocadas em prática nos períodos correspondentes à era Vargas e início do período referente ao regime militar no Brasil.

Valla, Roquette, Gomes e Ferreira (2014) analisam os rumos sócio-históricos das inovações curriculares da disciplina escolar Ciências, nos anos de 1950-1970, verificando a constituição da disciplina em meio a finalidades de caráter *acadêmico*⁴⁸, *utilitário*⁴⁹ e pedagógico⁵⁰. São analisadas as políticas e os materiais didáticos adotados. As autoras defendem, com base em estudos sócio-históricos no campo do Currículo, e, particularmente, sobre as disciplinas escolares, que a introdução de conhecimentos ecológicos, nos anos de 1970, na disciplina escolar Ciências, pode ser considerada uma inovação curricular que dialoga com tradições já existentes.

Santos (2014), em artigo intitulado “O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas”, apresenta uma pesquisa histórico-documental em que traz uma análise das ideias pedagógicas desenvolvidas ao longo da década de 1960, sob a influência dos educadores da Escola Nova. A autora analisa a implantação dos Estudos Sociais no ensino de primeiro grau, concluindo que a inserção da disciplina no currículo baseou-se em uma questão eminentemente pedagógica. A análise da autora é centrada, principalmente, no argumento de que a disciplina viria a representar uma matéria para a escola, dentro da ideia de integração dos conteúdos para atender a objetivos exclusivamente escolares.

O artigo de Valla; Roquette; Gomes; Ferreira (2014) apresentou a análise sobre as inovações curriculares da disciplina de ciências a partir dos conteúdos selecionados e de aspectos metodológicos presentes nos materiais didáticos adotados. E o de Santos (2014), colocou o foco na ideia de que a implantação da disciplina de Estudos Sociais visava à integração dos conteúdos com objetivos exclusivamente escolares. À luz da teoria curricular, observamos que os autores dos dois artigos mencionados, consideraram como elementos de análise o “*o que*” e o “*como*” do currículo; ou seja, aqueles próprios de uma visão de currículo na perspectiva tradicional, que referenciaram a elaboração das políticas analisadas.

⁴⁸ Finalidade acadêmica: os conhecimentos selecionados possuem um valor em si mesmo, não sendo necessária a elaboração de nenhuma outra justificativa para ensiná-los.

⁴⁹ Finalidade utilitária: é focada em conhecimentos práticos e técnicos.

⁵⁰ Finalidade pedagógica: pressupõe a valorização de conhecimentos pessoais, sociais e os do senso comum.

Os dois trabalhos (SANTOS, 2017; GIROTO, 2019), cujas análises são alinhadas com a perspectiva crítica, discorrem os possíveis impactos da implementação da BNCC.

Santos (2017) aborda as interconexões entre gestão e o processo de desenvolvimento do currículo, apontando a BNCC como instrumento de gestão do currículo. Afirma que esta política “irá contribuir para as avaliações externas se tornando um poderoso instrumento da gestão do sistema de ensino e um meio de controle na gestão do currículo na escola” (p. 6). O que leva à redução do currículo escolar “àquilo que é mensurável, enquanto outros aspectos fundamentais do processo educacional são secundarizados ou até descartados” (p. 16). A autora demonstra que a gestão dos sistemas de ensino e das escolas está sendo influenciada pelas propostas das organizações multilaterais e pela influência de ideias e ações de grupos empresariais na educação.

Giroto (2019), com argumentos semelhantes ao da análise desenvolvida por Santos (2017), em artigo intitulado “Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional”, argumenta que a BNCC não busca enfrentar as desigualdades educacionais brasileiras, uma vez que não problematiza as condições materiais das escolas públicas e do exercício da docência. Para tanto, apresenta dados sobre infraestrutura, formação docente, perfil socioeconômico dos estudantes, a partir de análise de dados do Censo Escolar de 2017 e dos microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2015. Revela que os dados apontam a manutenção de um quadro de desigualdade na educação brasileira, que não foi “enfrentada pelas políticas de currículo mínimo, utilizadas, muitas vezes, para interditar o debate sobre a relação entre trabalho docente, infraestrutura escolar e processo de ensino-aprendizagem” (p. 16). O autor aponta para a necessidade de vinculação do debate pela qualidade à “questão do financiamento, que, por sua vez, é atravessada pelo enfrentamento da injustiça fiscal e tributária” (p. 18).

Santos (2017) e Giroto (2019) referenciam-se, principalmente, em autores alinhados com os estudos críticos sobre currículo, para discutir que o conceito de *qualidade*, na política curricular, não pode estar desvinculado de outras políticas educacionais voltadas, principalmente, para infraestrutura escolar, sob o risco de que, em um efeito oposto ao anunciado, amplie as desigualdades educacionais.

Entre os trabalhos selecionados que se enquadram em pesquisas com viés teórico de análise mais alinhadas com a perspectiva pós-crítica estão: a) uma pesquisa (BITTENCOURT, 2018) que analisa o percurso do ensino de História nas legislações curriculares brasileiras, desde a década da vigência das Leis Orgânicas do Ensino até a

BNCC; b) duas (COSTA; LOPES, 2016, 2018) focadas na análise do ensino médio, no contexto da 1ª reforma educacional do período de redemocratização política no Brasil; c) três pesquisas (BARRETO, 2016; CARVALHO; SILVA, 2017; GONÇALVES, 2019) abordam as relações entre políticas e práticas de currículo.

Bittencourt (2018) apresenta o percurso do ensino de História, como disciplina escolar no Brasil. Aponta que, o ensino da disciplina é marcado pelas determinações das políticas educacionais e práticas dos professores no processo de criação de conteúdos e métodos nos currículos das Humanidades clássicas ao científico. A autora argumenta que, na década de 1950, os objetivos centrais da História limitavam-se “à disseminação do ideário da democracia racial brasileira: a forma pacífica da abolição dos escravos, a importância dos jesuítas na pacificação dos indígenas na fase da colonização, as contribuições dos africanos e dos índios na cultura brasileira” (p. 140). Segundo a autora, no início da década de 1960, foi lançada a coleção *História Nova*, em cuja apresentação era indicado o objetivo de “revelar as verdadeiras bases do processo de formação do nosso país” (p. 141). No entanto, a tal perspectiva reformuladora foi adiada para a década de 1980, devido a uma “repressão violenta depois de 1º de abril [de 1964] pelo *novo governo*” (p. 141) militar. A autora informa que, após a homologação da LDBEN (1996) e dos PCN (1998), houve mudanças significativas nos currículos “pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de uma cidadania democrática” (p. 142). Alguns dos atuais currículos de História “indicam um retorno a determinados conceitos e explicitam de forma mais evidente que o objetivo da história é o estudo do tempo do capitalismo” (p. 143), em detrimento de uma revisão que possa introduzir:

[...] uma história da Antiguidade pelas sociedades indígenas, pela diversidade de uma história econômica da agricultura ou por uma história social pelo trabalho escravo criador das riquezas que sustentam o sistema capitalista do mercantilismo ao neoliberalismo, de uma história das sociedades constituídas antes do aparecimento da escrita, da formação de uma civilização americana miscigenada. (BITTENCOURT, 2018, p. 142)

Bittencourt (2018) denuncia que a BNCC, “tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado” (p. 143) pode fazer com que os currículos de História passem a ser “voltados para a difusão de uma religiosidade, que na

atualidade corresponde à introjeção do capitalismo como religião, conforme Max Weber (1967) e Walter Benjamin (2013) já haviam anunciado” (p. 143).

Observa-se que o trabalho de Bittencourt (2018), embora tenha sido centrado na no processo de seleção de conteúdos de história presentes nas políticas curriculares, trouxe elementos de uma perspectiva crítica de análise à medida em que questiona quem tomava as decisões curriculares, selecionando o que entrava (ou não) no currículo e partindo também da consideração de que qualquer seleção de conhecimento sempre será uma imposição dos interesses de grupos poderosos.

Costa e Lopes (2018), em um artigo intitulado “A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro”, abordam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), desde 1998, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os autores analisam que, ao longo dos textos das DCNEM, “o conhecimento científico apreendido como limitado a contextos considerados garantidos, [...] restringem o conhecimento suposto como base das formas de aplicação em contextos desejáveis, ideais para o sujeito forjado na idealidade de um currículo calculado (p. 316)”. Com relação à BNCC, os autores argumentam que, embora seja negada a identificação do documento como currículo, a todo tempo, a Base busca “criar uma ordem curricular”. Os autores concluem que o contexto, na política de currículo, objetivado em sua estrutura e funcionamento, está aberto à intervenção. Os autores, enfatizando o caráter textual do mundo, apostam na potência de se operar em uma perspectiva de currículo como texto, a qual os leva a supor que toda significação do currículo é “um efeito de poder; toda prática é prática de significação, de produção de sentidos, de conhecimento, de hegemonização (LACLAU, 1990) de determinada enunciação” (COSTA; LOPES, 2018, p. 318). Este entendimento leva os autores a superarem a ideia de que o contexto da prática possa ser reduzido à *performance*, “à tentativa de cálculo sobre o devir de um fazer curricular, de uma visão de prática de professores e alunos” (p. 318), visto que, para além das distinções e qualificações, “só restam práticas (de significação) contextuais” (p. 318).

Costa e Lopes (2018), no artigo citado, utilizaram-se de elementos de análise alinhados à perspectiva pós-crítica de currículo, visto terem se inspirados nos pensamentos derridiano e laclauniano, a partir de um registro pós-fundacional e pós-estrutural, para focalizar a noção de *contexto*, em um enfoque discursivo de política de currículo, em sua potência desconstrucionista.

Esta perspectiva teórica de análise foi também utilizada pelos mesmos autores (COSTA; LOPES, 2016), em artigo publicado dois anos antes, no qual focalizaram a

interdisciplinaridade como expressão de um dos sentidos de currículo integrado nas políticas para o Ensino Médio, referentes à primeira reforma curricular do período de redemocratização política.

Os autores (COSTA; LOPES, 2016) estabelecem diálogo com os registros pós-estruturais de Stephen Ball, acionando o *ciclo de políticas* como uma “via teórico-metodológica, pela oportunidade que abre à ideia de que a produção de textos/discursos/políticas se desdobra em um ciclo dinâmico e flexível, organizado em contextos distintos, mas que mantêm contínua relação” (p. 183). Costa e Lopes (2016) pontuam que, nos documentos da reforma curricular, identifica-se a busca pela integração curricular, que é justificada pela necessidade de formação de indivíduos polivalentes. Em sua análise, argumentam que tal movimento representa o embate por hegemonia no currículo e entendem o termo *interdisciplinaridade* “como um significante, um nome flutuante (LACLAU, 2011), visto que, em busca de adesão e legitimação provisória, o termo é delineado, simultaneamente, como traço disciplinar e como elemento integrador do currículo” (p. 193). Finalizam a análise do texto político, enfatizando que a comunidade disciplinar deve ser compreendida como relevante interlocutora na dinamização da política.

Barreto (2016) empreende a análise crítica dos discursos de professores sobre a configuração de suas práticas diante da política implementada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A política foi denominada *Programa Ginásio Carioca* e consistia em uma série de medidas, dentre as quais, houve designação de *professores polivalentes*⁵¹ para atuarem por meio da utilização da *Plataforma Educopédia*⁵². A autora argumenta sobre alguns dos efeitos negativos dessa política, que pode ser entendida como “substituição tecnológica”:

Com o deslocamento do foco do ensino para os materiais, geralmente vistos como “autoinstrucionais”, são esvaziados os vínculos lógicos entre as tecnologias a serem utilizadas no ensino e a formação do professor. Bastam cursos rápidos de treinamento. Bastam aulas “montadas” alguns minutos antes. Vale “tudo mastigado”. (BARRETO, 2016, p. 788)

⁵¹ *Professores polivalentes*: a política carioca definiu um professor para Matemática e Ciências (Exatas) e outro para Português, História e Geografia (Humanidades), para trabalharem com turmas dos anos finais do ensino fundamental.

⁵² *Educopédia* foi a denominação que recebeu o banco próprio de objetos de aprendizagem, criado, em 2010, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, cobrindo todas as aulas previstas para o ano letivo e tendo como parceiros, entre outros, a Fundação Roberto Marinho, a Microsoft e a Intel.

Barreto (2016, p. 788) conclui que a “incorporação das TIC como estratégia de substituição tecnológica”, por meio do uso de *objetos de aprendizagem*, pode mediar um nível de controle que aponta para avaliações unificadas.

Barreto (2016) traz uma análise da política, levando em conta os efeitos de influência no contexto da prática por meio dos discursos dos sujeitos que colocam a política em jogo, alinhando suas análises às de perspectiva pós-crítica.

Carvalho e Silva (2017) examinaram um modelo de *currículo* colocado em ação no Rio de Janeiro. Os autores tratam da abordagem sobre os currículos socioemocionais, das habilidades do século XXI e do investimento econômico na educação, inferindo que a indústria educacional contemporânea, motivada pelo imperativo de investimento econômico em educação, tem planejado tecnologias que operam no mapeamento e na tentativa de potencialização das competências socioemocionais dos alunos. Os autores trazem o alerta de que o Estado procura “extrair da população a potência produtiva e, com isso, minimizar situações que possam gerar despesas futuras ligadas às áreas da segurança, da saúde e da educação, [...] tendo em vista sua qualificação enquanto capital humano” (CARVALHO; SILVA, p. 187).

Carvalho e Silva (2017) alinham-se aos teóricos pós-críticos, ao tratarem do texto político a partir da análise do discurso de influência, presente no projeto *Solução Educacional para o Ensino Médio*, conduzido pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com a OCDE, que resultou em modelo de currículo socioemocional colocado em ação no estado do Rio de Janeiro.

Gonçalves (2019), em artigo intitulado “Autonomia e Políticas práticas de Currículos: uma equação entre raízes e opções”, por meio da análise de narrativas de professoras sobre autonomia docente e prática cotidiana, traz a discussão sobre relações políticas e práticas do currículo. O autor aponta que o objetivo foi o de compreender as vozes “viabilizando perceber que carregaram, inerentes às suas vidas cotidianas contextos de influências, de textos e de práticas das políticas de currículo” (p. 2). Embora sua análise não indique qualquer política curricular específica, por meio da voz de um dos sujeitos da pesquisa, evidencia-se tratar-se do contexto de elaboração da BNCC. Em sua narrativa, um dos sujeitos apontou temer que a BNCC associada à ideologia do movimento Escola Sem Partido⁵³ possa vir a trazer um caráter de “vigilância e a imposição de perspectivas

⁵³ O Movimento Escola sem Partido foi criado em 2004 no Brasil. Seus defensores afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. Em 2015, quase 60 projetos de lei, inspirados no movimento, foram apresentados e debatidos no país. As ideias propostas foram

curriculares” (p. 8), tentando impor “uma única direção as práticas que se operam” (p. 8). Como resposta ao temor da regulação, outro sujeito da pesquisa, vale-se da analogia do “armário de Matilda⁵⁴”, para apontar uma “rota de fuga” (p. 12) dos mecanismos de controle. Diante destes relatos, o pesquisador avalia que “sempre temos que desconfiar dessas políticas que propõem padronizar e homogeneizar nossas escolas, professoras, alunos, sempre em busca da suposta possibilidade de controle da realidade escolar” (p. 15).

Considerando que o trabalho de Gonçalves (2019) tenha sido realizado por meio de análise do discurso de professores no contexto de suas práticas e referenciado em autores identificados como *pós-modernos*, podemos situá-lo entre os autores, cujas perspectivas vinculam-se às teorias pós-críticas do currículo.

O foco deste Capítulo foi o de buscar, nos registros teóricos do campo curricular, as conexões entre políticas públicas brasileiras e pesquisas mais recentes neste campo sobre a educação básica, por meio de pesquisa bibliográfica.

Para empreender a tarefa, optamos por discutir as políticas e as pesquisas por meio de um enquadramento teórico um tanto rígido. No entanto, esta escolha não teve outro objetivo senão impor uma organização didática ao texto, embora este esforço possa ser considerado vão, dado o hibridismo em que as teorias são colocadas em prática, tanto em relação à elaboração das políticas, quanto ao do desenvolvimento das pesquisas.

Para anunciar o próximo Capítulo, é preciso retomar que os dois primeiros tiveram como objetivo contextualizar o objeto de pesquisa da tese. No primeiro Capítulo, o estudo exploratório apresentou buscou contextualizar historicamente as políticas educacionais brasileiras, no âmbito curricular; e, neste segundo, buscamos estabelecer conexões entre as políticas públicas brasileiras com os registros teóricos e as pesquisas do campo. Este estudo exploratório foi fundamental para definirmos o desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa. Por este motivo, optamos por apresentar estes referenciais no Capítulo, a seguir, no qual indicamos também o processo de seleção e formação do *corpus* e, também, o processo de leitura e análise dos dados coletados nesta pesquisa.

repudiadas por meio de uma resolução do Conselho Nacional de Direitos Humanos, recebendo apoio do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, que tratou os projetos de lei como ameaças aos direitos humanos básicos. Vários desses projetos foram questionados devido à sua inconstitucionalidade pelo Ministério Público Federal e pela Advocacia-Geral da União

⁵⁴ A expressão *armário de Matilda* é uma referência ao filme “Matilda” que conta a história de uma menina muito inventiva, que possui poderes mágicos e é enviada para uma escola tradicional. A professora resiste aos determinismos de uma diretora muito rígida, tradicional e, em sua prática explora o que Matilda traz, proporcionando outras formas de aprendizagem. No filme, quando a diretora aparece na sala de aula, a professora oculta todos os materiais em um armário.

Capítulo 3

Aportes teórico-metodológicos: teorias dos campos psicossocial e da sociologia política

[...] Enquanto a influência está frequentemente relacionada à articulação de interesses estreitos e ideologias dogmáticas, os textos de políticas são normalmente articulados na linguagem do bem público. Seu apelo é baseado em alegações populares (e populistas) de senso comum e de razão política. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20-21, tradução livre⁵⁵).

Uma psicologia social do conhecimento está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social. (DUVEEN, 2005, p. 9)

⁵⁵ Texto original: [...] While influence is often related to the articulation of narrow interests and dogmatic ideologies, policy texts are normally articulated in the language of general public good. Their appel is based upon claims to popular (and populist) commonsense and political reason.

Neste Capítulo faremos a explicitação do referencial teórico-metodológico, que foi escolhido por oferecer aportes conceituais suscetíveis que possibilitam ler, compreender e reformular a problemática específica da BNCC (BRASIL, 2017b) como política pública educacional no campo curricular.

Partimos da reflexão de que se o apelo dos elaboradores de políticas públicas educacionais é “baseado em alegações de senso comum” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 21), é, a partir da compreensão do universo representacional dos sujeitos (MOSCOVICI, 1961/2005), que buscaremos subsídios para concretizar os objetivos propostos na presente pesquisa.

Figura 8 - Entrelaçamento teórico



Fonte: diagrama elaborado pela autora.

Stephen Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1993b) desenvolveram inicialmente a abordagem dos “Ciclos de Políticas” e, mais recentemente, complementarmente, como será exposto mais adiante, a Teoria da Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Serge Moscovici (2012) desenvolveu, primeiramente, a Teoria das Representações Sociais, e, mais no final de sua carreira, outra teoria potente; porém, diversa: a Teoria das Minorias Ativas (MOSCOVICI, 2011).

Ball (*apud* AVELAR, 2016) utiliza o conceito de *atuação*, para explicar que são os sujeitos que colocam as ideias das políticas em jogo. Para isso, ele ressalta a importância dos contextos, visto que as políticas são criadas em concomitância com outras políticas e são colocadas em movimento por sujeitos que as interpretam em sua prática:

Algumas políticas fazem enormes demandas da criatividade dos professores, que precisam pegar palavras de textos e transformá-las em algo que seja viável dentro das complexidades do ambiente de sala de aula. E eles precisam fazer isto frequentemente ao mesmo tempo que outras políticas, que fazem outras demandas, e às vezes, em situações muito complicadas que envolvem o trabalho com recursos e infraestrutura limitados. Então o que eu estou tentando fazer **através da ideia de atuação** é pôr estas coisas em jogo: **colocar o contexto em jogo**, colocar a criatividade em jogo, e reconhecer os desafios envolvidos no processo deste movimento de texto para prática. Este é um tipo de trabalho da política. (Ball, *apud* AVELAR, 2016, p. 7, grifos nossos)

Moscovici (2012) mostra, por meio do conceito de *representação social*, como nós reconstruímos um dado externo e atuamos a partir das interações sociais:

[O papel da representação] é moldar o que é dado pelo exterior, os indivíduos e os grupos colocando seu interesse mais nos objetos, ações e situações constituídos por e durante uma infinidade de interações sociais. Ela reproduz, é verdade, mas essa reprodução implica uma acomodação de estruturas, uma remodelagem dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto de valores, noções e regras das quais se torna a partir de então solidário. Além disso, **o dado externo** nunca está pronto, unívoco, ele **deixa um espaço importante de atuação** para a atividade mental que se esforça para apreendê-lo. (MOSCOVICI, 2012, p. 26, grifos nossos)

Estes dois trechos estabelecem a relação entre os pensamentos dos dois teóricos, que iluminam os dados deste trabalho. Se, por um lado, Moscovici (2005, 2012) nos auxilia a analisar como nós pensamos e como produzimos nossos discursos, Ball e seus colaboradores (BALL, 1993a, 1993b; BOWE; BALL; GOLD, 1992) nos auxiliam a fazer a análise do contexto e a explicar o porquê de nossas atitudes.

A produção das políticas, geralmente, envolve um conjunto de autores e, no processo, ocorrem codificações e decodificações sucessivas. Os sujeitos devem ser concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolvem em um contexto social de interação e de inscrição.

Assim, para refletir sobre a BNCC como política pública, é necessário compreender os contextos de influência e da produção do texto da política. Nesse sentido, este Capítulo tem por objetivo buscar aportes conceituais suscetíveis, que possibilitem ler, compreender e reformular esta problemática específica da área educacional, a partir do diálogo teórico com Stephen Ball e Serge Moscovici.

O Capítulo está organizado em cinco seções. Na primeira, introduzimos o conceito de Representações Sociais, o qual Moscovici (2012) desenvolve, a partir de um posicionamento disciplinar entre a psicologia e a sociologia. Na segunda seção, abordamos os processos psicológicos básicos das Representações Sociais – *objetivação* e *ancoragem* - e as modalidades comunicativas – *difusão*, *propagação* e *propaganda*. Na terceira seção, tratamos das abordagens teóricas complementares da Teoria das Representações Sociais, nas perspectivas de análise consideradas neste estudo: a estrutural e a dialógica. A quarta seção aborda os conceitos de influência social, inovação e mudança e, na última parte do Capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos adotados para realizarmos a análise dos contextos de elaboração da BNCC.

3.1. Posicionamento disciplinar da TRS: entre a psicologia e sociologia, entre o individual e social

Serge Moscovici foi quem primeiro desenvolveu pesquisas sobre representações na perspectiva psicossociológica, distanciando seus estudos de outros autores (Simmel, Weber, Marx, Durkheim e Bourdieu), que estudaram o campo das representações com enfoques diferentes (SÁ, 2002). A teoria original de Moscovici (1961) desdobrou-se em correntes teóricas complementares úteis à “operacionalização da noção de representações sociais para os fins da pesquisa empírica” (SÁ, 2001).

A abordagem teórica das representações sociais está interessada em conhecer como o senso comum absorve as inovações que vários sistemas sociais continuamente geram. O projeto das representações sociais é examinar como se modifica o senso comum ao ser alimentado, não só pela ciência, mas também por todos os outros sistemas sociais; e analisar como tudo isto ocorre por meio da comunicação, que põe as novas ideias ou propostas em circulação na sociedade e, ao mesmo tempo, as vai alterando (VALA; CASTRO, 2017, p. 582).

Moscovici (2005) justifica sua preferência pela psicologia social sistemática em detrimento das outras formas, por ter sido esta a base sobre a qual foi desenvolvida a Teoria das Representações Sociais (TRS). Nas palavras do autor:

A teoria das representações sociais é singular, parece-me, devido ao fato de esta teoria tender mais e mais na direção de se tornar uma teoria geral dos fenômenos sociais e uma teoria específica dos fenômenos psíquicos. Este paradoxo não se dá por acaso. É uma teoria geral à medida que, dentro do que lhe compete, uma sociedade não poderia ser

definida pela simples presença de um poder, por exemplo, ou através de intercâmbios baseados em interesses mútuos. Certamente existem poder e interesses, mas para serem reconhecidos como tais na sociedade devem existir representações ou valores que lhes deem sentido e, sobretudo, que se esforcem para que os indivíduos convirjam e se unam através de crenças que garantam sua existência em comum. Isso tudo é guiado por opiniões, símbolos e rituais, isto é, por crenças e não simplesmente pelo conhecimento ou técnica. As opiniões pertencem a uma ordem diferente: crenças sobre a vida comum, sobre como as coisas devem ser, sobre o que se deve fazer; sobre o que é justo, o que é verdadeiro e o que é belo; e ainda outras coisas, todas produzindo um impacto nos modos de se comportar, de sentir ou de transmitir e permutar bens. (MOSCOVICI, 2005, p. 173)

Desse modo, Moscovici (2005), ao rejeitar a tradição norte-americana, pelo fato desta ocupar-se, prioritariamente, dos processos psicológicos individuais, alinha-se à vertente psicossociológica renovadora europeia. Moscovici (2005) considera três aspectos para o desenvolvimento de sua teoria: a primazia das representações ou crenças; a origem social das percepções e das crenças; e o papel, algumas vezes, de coação dessas representações e crenças.

O *primeiro* aspecto leva em conta o fato de as pessoas viverem em sociedade, o que significa possuírem um modo comum de vida, de tradições, de conceitos compartilhados. Seus julgamentos, portanto, estarão sempre de acordo com um conjunto de valores que foi apreendido socialmente. O *segundo* aspecto considera que as pessoas aprendem umas com as outras, logo, os conhecimentos e crenças significativas têm sua origem de uma interação mútua. O *terceiro* aspecto abordado pelo autor (MOSCOVICI, 2005) remete à autoridade normativa de certas estruturas específicas, como clãs, igrejas, movimentos sociais, famílias etc., que, ao serem incorporadas pelo indivíduo, “exercem uma coação que se estende a todos os membros de uma comunidade” (p. 176).

Embora os aspectos citados tenham servido como pano de fundo para o desenvolvimento da TRS, a ideia de *coação*, que se assentava no pressuposto de que as representações são formadas em relação à realidade, como supunha Durkheim, foi superada, pois se considera que o que está no centro das representações é a *comunicação* com os outros. Esta é a essência da teoria. Moscovici (2005, p. 211) diz o seguinte:

As representações são sociais, pelo fato de serem um fato psicológico, de três maneiras: elas possuem um aspecto impessoal, no sentido de pertencer a todos; elas são a representação de outros, pertencentes a outras pessoas ou a outro grupo; e elas são uma representação pessoal, percebida afetivamente como pertencente ao ego.

As *representações sociais* são consideradas, por Moscovici (2005), não como um conceito, mas como um fenômeno que só se realiza por meio da relação entre cognição e comunicação, entre operações mentais e linguísticas, entre informação e significação.

Moscovici (2005, 2011) reconectou a psicologia social com as ciências sociais e nos ofereceu as ferramentas para compreender as relações entre os processos psicológico e social. A representação é uma construção ativa dos atores sociais. O trabalho da representação é multifacetado e move-se do individual para o social e do social para o individual, constituindo-se, portanto, em um foco privilegiado para a compreensão do fenômeno social.

O objetivo amplo da TRS é o de explicar o caráter simultâneo de dois fenômenos observáveis em sociedades atuais: os fenômenos simultâneos da diversidade e do consenso; da diferenciação e da semelhança. O objetivo específico é analisar a penetração social e as transformações que sofrem os conceitos científicos, quando apropriados pelo senso comum.

Moscovici (1998, p. 243) distingue as representações sociais em um sentido estático e outro dinâmico. Considera o conceito de Representações Sociais (RS) similar a uma teoria, em seu sentido estático, por estar organizada em torno de um tema, com uma série de proposições, que permitem que pessoas ou coisas sejam classificados, que suas características sejam descritas, e que seus sentimentos e ações sejam explicados.

Do ponto de vista dinâmico (MOSCOVICI, 1998, p. 244), as RS surgem como uma rede de ideias, metáforas e imagens que proveem de uma enciclopédia internalizada, a qual armazena as crenças centrais em nossa memória coletiva e em torno da qual essas redes se formam.

As representações sociais são fenômenos de uma comunicação regulada por regras culturais; pois, segundo Moscovici e Markova (2000, p. 249): “O conhecimento e o pensamento são necessariamente sociais, assim como em física você demonstra que a matéria tem que ser necessariamente atômica”.

Na visão moscoviciana, em uma perspectiva de uma sociedade em transformação, são as representações sociais que orientam nossas ações, constituindo-se como uma “passarela entre os mundos individual e social” (MOSCOVICI, 2001a, p. 62). Como afirmam Vala e Monteiro (2017, p. 582):

O projeto das representações sociais é examinar como se modifica o senso comum ao ser alimentado, não só pela ciência, mas também por todos os outros sistemas sociais; e analisar como tudo isto ocorre por meio da comunicação, que põe as novas ideias ou propostas em circulação na sociedade e, ao mesmo tempo, as vai alterando.

Denise Jodelet (2007, p. 15), também adepta da visão moscoviana, afirma que “o sujeito é sempre considerado um sujeito social devido às suas relações com os outros, ao seu pertencimento social e sua integração dentro de uma rede de comunicações (interpessoais, institucionais ou de massas)”.

Desde o início, Moscovici articulou a psicologia social como uma disciplina duplamente orientada com respeito a alguns tipos de relações microssocial e macrossocial conjuntas em tensão (MARKOVÁ, 2017).

Neste sentido, conforme Sousa e Villas-Bôas (2011), os estudos, com base na TRS, explicitam os processos educativos, que não são revelados por outros referenciais teóricos, na medida em que as representações sociais:

[...] permitem tanto a análise de contextos singulares – como é o caso, por exemplo, do cotidiano escolar -, como aqueles mais amplos, relacionados com as políticas educacionais, o que as transforma em um suporte importante para revelar os conflitos intrigantes que se produzem no cotidiano. (SOUZA; VILLAS BÔAS, 2011, p. 24)

As Representações Sociais são, segundo Moscovici (2005), estruturas cognitivas específicas da sociedade contemporânea. Constituem uma forma de conhecimento construída nas relações e práticas sociais, integrando tanto a experiência e a vivência dos sujeitos, quanto sua história e cultura.

Segundo Vala e Monteiro (2004, p. 456), os estudos sobre a origem do pensamento social e a sua ligação com a linguagem foram orientados pela “[...] ideia de que a interação entre os indivíduos produz formas de pensamento e de ação diferentes daquelas que se obteriam se produzidas por indivíduos isolados”.

A posição dos atores no processo representacional e o modo como eles se engajam no esforço representacional permitem a comparação e a compreensão das diferentes texturas dos sistemas de conhecimento e o peso da dimensão subjetiva no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, é preciso considerar, segundo propõe Jovchelovitch (2007), não apenas a identidade individual e social do sujeito, mas antes a identidade, a cultura e a história de um grupo de pessoas.

O trabalho representacional carrega em si a dinâmica complexa dos processos de significação, usando símbolos como mediadores entre as pessoas e o mundo objetivo. De acordo com a argumentação de Jovchelovitch (2007), é a função simbólica da representação que abriga a razão e a lógica, contribuindo para a racionalidade específica de diferentes sistemas de conhecimento. Representa a lógica da subjetividade e intersubjetividade e, nesse sentido, está sempre aberta para expressar os motivos e intenções que são reguladas pelos processos inconscientes e afeta a dinâmica entre parceiros na interação.

A função mais fundamental de toda representação é tornar familiar o não familiar. As representações formam um elo entre atores sociais e o mundo, criando senso, ferramentas e compreensão, elas domesticam o mundo objetivo tornando-o conhecido. É o resultado da função simbólica que envolve o poder de nomear, identificar e categorizar. A função geral da representação responde, segundo Jovchelovitch (2007), ao problema fundamental da psicologia social e torna a vida humana, como a conhecemos, possível.

A representação emerge, neste cenário, como um rico e complexo processo sociopsicológico, que envolve atores sociais, que possuem identidade e vidas emocionais, que se engajam em relações com outros, que têm razões para fazer o que fazem, e, agindo, revelam os propósitos de seus atos.

3.2. Processos psicológicos das RS e modalidades comunicativas

Os processos básicos do funcionamento das representações sociais são a *objetivação* e a *ancoragem*. Os sistemas de comunicação que permitem elaborar representações com características diferentes são a propagação, a difusão e a propaganda. A inovação é integrada no tecido preexistente de representações por meio de processos psicológicos e modalidades de comunicação (VALA; CASTRO, 2017, p. 586).

3.2.1. Objetivação e ancoragem

A função das representações sociais, de tornar familiar o não familiar, é conseguida por meio dos processos de objetivação e ancoragem.

A *objetivação* é o processo que permite tornar real um esquema conceitual e a dar a uma ideia uma contrapartida material. Pode desdobrar-se em três sub-processos: a personificação, a figuração e a ontologização. A personificação refere-se a casos em que

figuras públicas ou um grupo social personificam uma ideia complexa substituindo-se a estes e simplificando-os. Um exemplo desse sub-processo foi a personificação da AIDS em grupos de homossexuais. A figuração refere-se ao fato de imagens e metáforas substituírem conceitos e ideias complexas. A ontologização consiste em dotar de existência concreta ideias, qualidades, ou conceitos, que obviamente não a possuem (VALA; CASTRO, 2017, p. 587-588).

A objetivação é direcionada para os outros, tirando daí “conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (MOSCOVICI, 2005, p. 78). Os objetos são sempre representados em condições que pressupõem um estoque prévio de representação.

Em cada objeto há uma realidade a ser descoberta, uma realidade feita de saberes, pessoas e práticas, que vieram antes e que, gradualmente, foram solidificadas. Em todas as formas de representação há uma tensão entre a história do objeto e a intenção de ressignificá-lo. É disso que se trata a objetivação.

Ancoragem e objetivação são processos intrinsecamente ligados, que tem uma relação temporal. As categorias que o grupo melhor conhece são utilizadas para ancorar o que não é familiar; posteriormente essas mesmas categorias servem como fonte das metáforas para a objetivação.

O processo de *ancoragem* revela como é que o posicionamento dos indivíduos na estrutura social orienta o pensamento social, e a construção de significados (VALA; CASTRO, 2017, p. 588-589).

Toda forma de conhecimento está inscrita em um conteúdo previamente estabelecido por meio do processo de ancoragem, que consiste em uma tentativa de conectar o objeto com o passado e suas significações. Segundo Moscovici (2005), no processo de ancoragem, “nós selecionamos uma característica aleatória e a usamos como categoria [...]. A categoria se torna, como se realmente fosse, co-extensiva a todos os membros dessa categoria” (MOSCOVICI, 2005, p. 65). *Ancorar* expressa, segundo Jovchelovitch (2007), certa tendência de recuperar e conservar o significado visto que este retorno ao conhecido pode ajudar a transformar o não familiar em familiar.

A ancoragem e a objetivação são maneiras de lidar com a memória. Estes processos ajudam a entender que há uma história e uma trajetória que pertencem às questões nas quais nos engajamos. Os dois processos referem-se à construção do objeto de representação, o conteúdo atribuído a ele e à solidez do ambiente simbólico.

Estes dois processos – a *objetivação* e a *ancoragem* - são denominados, por Moscovici (1961/2012), como “pensamento natural” por oposição ao pensamento da ciência ou da filosofia. E são baseados na comunicação de ideias, que têm por objetivo a persuasão.

A TRS parte de uma epistemologia interacional, baseada em uma forma aberta e multifacetada de pensamento natural e comunicação e nas ideias de circulação e transformação de conhecimento. Não se limita à compreensão de questões teóricas, mas no estudo de problemas práticos da vida real, explorando-se as condições socioculturais e políticas nas quais a influência e inovação ocorrem.

Sousa e Villas-Bôas (2011) valem-se de uma citação de Billing et al (1988) para explicarem os questionamentos que deram origem à psicologia social das representações sociais:

A psicologia social das representações sociais foi construída a partir do questionamento das teorias que ignoram o que os indivíduos pensam, ou que ignoram o peso do pensamento dos indivíduos na constituição da sociedade e, simultaneamente, a partir do questionamento das teorias que ignoram o contexto social no qual os indivíduos pensam e o peso deste contexto na construção do pensamento. (SOUSA; VILLAS-BÔAS, 2011, p. 24)

Em termos de epistemologia interacional, de Moscovici (2011), o estudo dos conflitos contemporâneos sociais e políticos podem ser compreendidos *em e através* dos pressupostos e conceitos das teorias das representações sociais e a da influência das minorias e inovação.

Trindade, Santos e Almeida (2014) apontam haver *consenso* entre os estudiosos sobre a relevância do processo de ancoragem para a compreensão das RS, destacando a pluralidade de variáveis históricas, sociais e culturais nele envolvidas. Por outro lado, o *dissenso* se explicita quando está em jogo a apreensão que o pesquisador faz da teoria, orientado por preferências analíticas e metodológicas, priorizando esse ou aquele processo, esse ou aquele conceito. O importante é ressaltar que esse dissenso não deve ser interpretado como indício de fragilidade da teoria, mas sim como mais uma proposição fecunda da TRS, que ainda não foi totalmente explorada.

O processo de ancoragem corresponde à *face simbólica* da RS, em que ideias estranhas são captadas, fixadas e reduzidas em categorias e em imagens comuns. Nesse processo as ideias são inseridas em um contexto familiar para o indivíduo. Enquanto o

processo da objetivação corresponde à *face figurativa* das RS, na qual a ideia abstrata é transformada em algo concreto que exista no mundo físico.

Os diferentes modos pelos quais os atores se comunicam e interagem nos informam *como* as representações são produzidas. Segundo Jovchelovitch (2007), conhecer a *ação comunicativa* como uma unidade central de análise, na forma representacional, é um passo teórico importante para ligar *saber* e *contexto* e revelar sua ligação social e psicológica.

Assim, entendendo a *objetivação* e a *ancoragem* como dois processos de processos de apropriação do saber, partimos, na próxima parte desta seção, para a compreensão sobre o papel da imprensa na tarefa de transmissão e de disseminação, por meio dos processos de comunicação e das modalidades comunicativas.

3.2.2. Difusão, propagação e propaganda

Os sistemas de comunicação, caracterizados por um conteúdo e uma estrutura, permitem elaborar representações com características diferentes. Moscovici (2012) denominou três modalidades comunicativas: a *propagação*, a *difusão* e a *propaganda*.

Cada modalidade comunicativa remete alguma dimensão diferente entre as três que Moscovici (1961/2012) havia denominado informação, atitude e campo da representação. Conforme Doise (1993, p. 167), a *difusão* com a *informação*, a *propagação* é conceituada como relacionada com a *atitude*, e a *propaganda* com *comportamento*.

A comunicação na modalidade *difusão* contém informações e opiniões, que são contraditórias sem uma articulação entre as mesmas. Visa a garantir acesso às informações de assuntos gerais, criando um saber comum que pode dar margem para o surgimento de opiniões diversas.

Segundo Moscovici (2012, p. 285), “o esforço essencial do emissor na difusão é, por um lado, estabelecer uma relação de igualdade, de equivalência entre ele e seu público, e, por outro lado, por consequência, de se adaptar a ela”.

O autor define como traços essenciais da *difusão*:

- a fonte de comunicação não manifesta intenções bem definidas e não possui orientação acentuada;
- as comunicações se propõem a influenciar algumas condutas particulares, sem insistir na relação entre comunicação e condutas; essas relações são de natureza incidente;
- o emissor tende tornar-se a expressão do receptor;

- os dois termos da comunicação são definidos de maneira bastante geral, e, por isso mesmo, imprecisa;
- o receptor – o público - não constitui um grupo altamente estruturado e orientado;
- o objeto das comunicações é tratado de tal forma que certa distância mantida entre o objeto e o emissor da comunicação; o não envolvimento aparente permite e supõe uma margem de ajustamento entre a fonte emissora e seu público;
- as mensagens guardam relativa autonomia, em uma mesma fonte, manifestado por sua descontinuidade;
- embora não sendo uma forma de comunicação visando abertamente produzir condutas coletivas, a difusão pode ser eficaz. (MOSCOVICI, 2012, p. 298)

Na modalidade da *propagação*, a mensagem é interpretada à luz dos sistemas, que devem ser preservados, objetivando a intervenção nas atitudes. A propagação é uma forma de comunicação puramente instrumental. Segundo Moscovici (2012, p. 353), “a propagação do emissor para receptor ocorre no interior de um contexto, que se supõe a existência de normas cognitivas e sociais comuns. Como na propaganda, estas normas constituem uma ligação constantemente explicitada”.

Na *propaganda*, a comunicação contém e exprime os interesses de um grupo específico, visando a incidir sobre o comportamento do receptor, utilizando-se de estratégias de persuasão. “[...] a propaganda é mais concreta, ela não se contenta, de renovar significação de um comportamento, ela tende a criá-lo ou reforçá-lo” (MOSCOVICI, 2012, p. 361).

O estudo das formas de comunicação midiática nos possibilita entender a dinâmica das interações realizadas entre sujeito e objeto, articuladas no âmbito do meio comunicacional. Conhecer os discursos veiculados pela mídia nos possibilita ter acesso a um conjunto de sentidos e significados, que servem de referência para os indivíduos e grupos no seu processo de apreensão da realidade e em suas práticas sociais.

Embora a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2012) não privilegie nenhum método de pesquisa, em especial, a adoção de diferentes quadros teóricos específicos de referência – ou seja, das chamadas teorias complementares –, resulta em opções preferenciais por diferentes métodos.

Segundo Sá (1998), se o nosso problema de pesquisa tiver dado origem a objetivos, que se orientem em duas ou mais daquelas direções, podemos combinar as perspectivas teóricas, que lhes correspondem e empregar os métodos que lhes sejam mais apropriados. Pode-se dizer ainda, segundo o mesmo autor, que há métodos mais autorizados para cada uma das perspectivas.

Nesse sentido, na próxima seção deste Capítulo, apresentamos as duas abordagens complementares à TRS, as quais optamos para referenciar a coleta e análise dos dados produzidos pela pesquisa.

3.3. Abordagens teóricas complementares da TRS

A pesquisa no campo das representações sociais pode gerar a necessidade de coleta de dados com a utilização de técnicas diversas, sendo que técnica gera a necessidade de uma estratégia específica de análise.

As abordagens complementares surgiram como uma resposta ao esforço de vários pesquisadores, que buscam consolidar a teoria proposta por Serge Moscovici (2005, 2012).

Há três abordagens teóricas complementares ao modelo original proposto por Moscovici (2012): a perspectiva estrutural; o modelo genético e posicional; e a abordagem dialógica. Neste estudo, optamos por duas delas: a *abordagem dialógica* e a *perspectiva estrutural*.

3.3.1. Perspectiva estrutural

A abordagem estrutural, ou abordagem do *núcleo central*, foi desenvolvida inicialmente em Aix-en-Provence, por Abric (1994) e Flament (1994).

Nesta abordagem, o conteúdo *cognitivo* das representações é concebido como um conjunto organizado ou estruturado, não como uma simples coleção de ideias e valores. Sua principal contribuição é a proposição de que o conteúdo de uma *representação* se organiza em um sistema central e um sistema periférico, com características e funções distintas. É colocada uma ênfase maior na produção direta de “temas de representação” através de técnicas de associação ou evocação livre, que permitem a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.

A combinação entre a coleta de textos escritos e a análise de seu conteúdo constitui, segundo Sá (1998), um recurso metodológico importante em representações, sendo um dos mais utilizados por seus pesquisadores.

O método experimental empregado por Abric, segundo Sá (1998), por exemplo, consiste na combinação da recolha de dados caracterizada pela associação livre de

palavras com a técnica de análise de dados consolidada pela teoria do núcleo central. Já o tratamento do material verbal produzido por outros instrumentos deve ser realizado lançando-se mão de outros recursos como análise de conteúdo, análise de discurso, análise de similitude etc.

A técnica de associação ou evocação livre consiste em pedir ao sujeito que produza palavras a partir de um termo indutor. O número de palavras pode ser fixo ou não. Em seguida, solicita-se ao indivíduo que hierarquize os termos evocados em ordem de importância e escreva uma justificativa. Este procedimento, associado ao cálculo das frequências, permite uma análise da centralidade dos diversos elementos produzidos; além de permitir desenhar a estrutura da representação a partir do trabalho cognitivo de análise do próprio sujeito.

A análise do material coletado consiste em levantar o sistema de categorização utilizado pelos sujeitos por meio dos conteúdos da representação. O tratamento dos dados é feito considerando como critérios de importância a frequência e a ordem de aparição dos termos produzidos, por serem essas as de maior importância no esquema cognitivo do sujeito, pertencendo, portanto, ao núcleo central de sua representação (SÁ, 2002).

Os dados podem ser organizados a partir de duas variáveis de atributos. A primeira é a frequência (f) e refere-se ao número de vezes em que a mesma palavra foi evocada pelos diversos sujeitos. A segunda é a média das Ordens Médias de Evocações e é calculada de acordo com o posicionamento dos vocábulos no momento da enunciação. Este procedimento considera a velocidade associativa que “indica não só a força de uma ligação associativa, e por isso mesmo, a sua *saliência*, mas também a sua *acessibilidade*, em termos de um maior acordo prototípico” (DE ROSA, 2005, p. 80, grifos da autora).

Cabe ao pesquisador definir o ponto de corte para a frequência mínima, que excluirá da análise as palavras cujos valores se situam abaixo da mesma. Subsequentemente, os termos evocados são distribuídos em um quadro de quatro quadrantes, conforme ilustrado no diagrama apresentado no Quadro 13.

Quadro 13 - Distribuição das evocações em quadrantes

<p>PRIMEIRO QUADRANTE</p> <p>Frequência alta → Muito citadas</p> <p>Ordem de evocação baixa → Muito importantes</p> <p>núcleo central</p>	<p>SEGUNDO QUADRANTE</p> <p>Frequência alta → Muito citadas</p> <p>Ordem de evocação Alta → Pouco importantes</p> <p>sistema intermediário</p>
<p>TERCEIRO QUADRANTE</p> <p>Frequência baixa → Pouco citadas</p> <p>Ordem de evocação baixa → Muito importantes</p> <p>sistema intermediário</p>	<p>QUARTO QUADRANTE</p> <p>Frequência baixa → Pouco citadas</p> <p>Ordem de evocação alta → Pouco importantes</p> <p>sistema periférico</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Nesses quadrantes são alocadas as palavras que contam com um número significativo de ocorrências, cruzando as frequências pela ordem de evocação, de modo a agrupar as evocações desde as mais frequentes com menor ordem de evocação às menos frequentes com maior ordem de evocação.

As palavras com frequências mais altas e mais prontamente evocadas são agrupadas no quadrante superior esquerdo, denominado primeiro quadrante, formando o provável núcleo central da representação. As evocações de frequências altas, ou seja, muito citadas pelos sujeitos, mas com ordem de evocação superior à média geral, o que significa não serem consideradas importantes pelos sujeitos, são agrupadas no segundo quadrante: o superior direito. As evocações consideradas importantes para um pequeno número de sujeitos, ou seja, aquelas que têm baixa frequência e baixa ordem de evocação são agrupadas no terceiro quadrante: o inferior esquerdo. E, finalmente, aquelas que apresentam menor frequência e ordem de evocação mais alta ficam alocadas no quadrante inferior direito e correspondem aos elementos periféricos, pois são consideradas irrelevantes para a representação (OLIVEIRA et al., 2005).

A distribuição dos termos evocados nos quatro quadrantes possibilita a análise do conteúdo e da estrutura da representação, permitindo conhecer sua organização e identificar o núcleo central e elementos periféricos.

Uma segunda técnica, a de categorização dos termos produzidos, quando associada a esta (OLIVEIRA et al., 2005, p. 596), pode possibilitar a constituição de um conjunto mais sintético de significados. A substituição dessas categorias no quadro de quatro quadrantes permite a observação do índice de comparecimento de cada uma e sua

distribuição em termos de frequência e em termos percentuais no quadro de elementos estruturais. Segundo Vala e Castro (2017, p. 600):

Esta abordagem tenta compreender melhor como mudam as representações, propondo a necessidade de considerar a existência de mais de um tipo de representações para se poder dar conta da ligação entre os conteúdos simbólicos e a organização da vida social.

A Teoria do Núcleo Central (TNC) procura, segundo Abric (*apud* SÁ, 2002), dar conta das aparentes contradições características das representações sociais. Assim, o núcleo central apresenta uma função consensual, sendo marcado pela memória coletiva e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas. Enquanto o sistema periférico é mais sensível, determinado pelas características do contexto imediato, tendo como função a adaptação à realidade concreta.

As representações sociais não são todas iguais – pois enquanto umas se podem encontrar institucionalizadas, estabilizadas não são questionadas, outras passam por complexos processos de negociação e transformação, antes de estabilizarem, e outras ainda são objetos de polêmicas entre grupos.

Utilizamos, neste estudo, a *abordagem estrutural* como referência para a coleta e organização dos dados da pesquisa. Complementarmente, nos guiamos pela *abordagem dialógica*, visto que esta, segundo Vala e Castro (2017, p. 600-601) “incentiva uma análise mais detalhada aprofundada de como a linguagem e a comunicação respondem aos contextos”.

3.3.2. Dialogicidade e a hipótese da polifasia cognitiva

A abordagem dialógica congrega estudos que acentuam a importância de colocar as “relações triádicas” das quais emerge a representação social no centro da pesquisa empírica. De acordo com os dizeres de Ivana Marková (2006), a TRS pressupõe a interdependência simbólica e comunicativa do *Alter-Ego* como seu ponto de partida, gerando conhecimento sobre o fenômeno social. Ainda, segundo a autora (MARKOVÁ, 2006), a dialogicidade está preocupada com a existência humana, com a existência comunicativa.

Nossas opiniões, forjadas na e pela controvérsia, carregam a marca do contexto de sua enunciação, sendo, portanto, fenômenos de comunicação interpessoal situada, para além de fenômenos de cultura (VALA; CASTRO, 2017, p. 595). Para dar conta dessa

ideia de que pensamos de forma argumentativa, dilemática, sempre contra uma ideia e a favor de outra, que se lhe opõe, foi desenvolvido o conceito de *themata*.

O conceito de *themata*, que já estava presente na obra inaugural de Moscovici (1961), foi proposto para “dar forma concreta ao laço entre cognição e comunicação e entre operações linguísticas e mentais” (MOSCOVICI, 2000/2005, p. 220). Os temas são gerados a partir de “ideias-fonte” ou de “conceitos-imagem”, sendo entendidos como tópicos que geram sentido “primitivo” e representação na relação cultura-cognição. As representações tomam, geralmente, “a forma de noções ancoradas em sistemas de oposições (isto é, termos que são contrastados a fim de serem relacionados)” (MOSCOVICI, 2000/2005, p. 245).

O autor (MOSCOVICI, 2005, p. 216) afirma que as *representações sociais* necessitam do “referencial de um pensamento preexistente”, levantando-se a questão sobre qual a teoria poderia garantir alguma concordância entre os níveis microsociológico e macrosociológico (MOSCOVICI, 2000/2005, p. 221). Para Moscovici (2001b, p. 31, tradução livre⁵⁶), *themata*:

[...] são pedaços de conhecimento ou crenças compartilhados pelas pessoas, sobre os quais elas falam, explicam-se explícita ou implicitamente, e que dão como certo. Podem ser crenças, máximas, definições sociais, categorias, tais como primitivo ou exemplos simbólicos, como a moeda Euro. O *Themata* estão mais ou menos profundamente enraizados em uma cultura. Dependendo das circunstâncias, eles podem entrar diretamente no debate público ou apenas ser mencionados em uma representação social. Por exemplo, a representação contemporânea das relações entre homens e mulheres refere-se ao *themata* “todas as pessoas são iguais” e aos direitos humanos.

A noção de *themata* pressupõe olhar as regularidades históricas com o objetivo de pensar na existência de temas gerais que abracem e confirmem sentidos a toda pluralidade social. A noção de *tema* indica que a possibilidade efetiva de sentido vai sempre “além daquilo que foi concretizado pelos indivíduos, ou realizado pelas instituições” (MOSCOVICI, 2000/2005, p. 224).

⁵⁶ Texto original: *Themata are bits of knowledge or beliefs shared by people, about which they talk, whether explicitly or implicitly, and which they take for granted. They can be beliefs, maxims, social definitions, categories such as primitive or symbolic examples such as Euro-currency. Themata are more or less deeply rooted in a culture. Depending on circumstances, they can enter directly into the public debate or merely be referred to in a social representation. For instance, the contemporary representation of the relations between men and women refers to the themata “all people are equal” and to that of human rights.*

As ideias individuais ou coletivas têm, segundo Moscovici (2000/2005), outras ideias sociais como pressupostos. Moscovici (2000/2005) revela seu interesse pelo debate em torno da antiguidade e da permanência de certos temas no cotidiano das relações sociais, destacando que os temas gerais flutuam tanto nas manifestações individuais quanto nas coletivas. Em qualquer caso, o importante é saber se as manifestações revelam *themata*.

A TRS traz a proposta de um meta-sistema social/normativo que regula um sistema cognitivo. Quando as pessoas se engajam no processo da comunicação, elas produzem os significados simbólicos para construir uma representação particular de um objeto – seja ele concreto, físico ou abstrato, que entra na rede de outras representações de um dado quadro social, cultural e histórico.

A comunicação envolve movimentos de pensamentos, transformação de significados e conteúdos do conhecimento. Os conhecimentos novos não substituem os antigos, mesmo que estes pareçam contraditórios.

O elo entre *dialogicidade* e *pensamento* pode ser estabelecido pela TRS, como teoria do conhecimento social, conforme apontam Jovchelovitch (2003, 2004, 2007) e Marková (2006). O fenômeno da *representação social* deve ser compreendido enquanto *estrutura dialógica*, como será apontado a seguir.

Pensar significa tentar caminhos diferentes, adotando desvios. A representação é um processo que envolve o próprio sujeito e os outros com os quais este se relaciona; ou seja, é um processo que está relacionado com a identidade individual e social do sujeito, assim como com a sua posição no campo social. Pode ser analisada, segundo Jovchelovitch (2007), em três dimensões: a *afetiva ou pessoal*, que corresponde ao laço emocional entre atores sociais; a *intersubjetiva*, que corresponde ao *status*, ou a posição destes atores, assim como à natureza do diálogo que eles estabelecem; e, por último, a *objetiva*, que corresponde à construção do mundo objetivo.

A TRS é considerada como a teoria do conhecimento social. Jovchelovitch (2007) considera que a representação está na base de todo o sistema de conhecimento e que a chave para compreendermos a relação que conecta o conhecimento a pessoas está na compreensão de sua gênese, desenvolvimento e realização na vida social. Segundo a autora, a teoria nos oferece ferramentas para compreender as relações entre os processos psicológicos e sociais.

Moscovici pressupõe que os indivíduos compartilham a mesma capacidade de possuir muitos modos de pensar e de representar, ao que ele denomina de *polifasia*

cognitiva. E, nesta perspectiva, seguem as reflexões de Moscovici e Marková (2000, p. 241-245, tradução livre⁵⁷):

Basicamente, eu penso que, assim como a linguagem é polissêmica, o conhecimento é polifásico. Isso significa que as pessoas são verdadeiramente capazes de usar diferentes modos de pensamento e diferentes representações, de acordo com o grupo particular ao qual elas pertencem e ao contexto no qual elas estão no momento, etc.

[...]

A hipótese da polifasia cognitiva assume nossa tendência de empreender caminhos diversos ou até opostos de pensamento – tais como científico e religioso, metafórico e lógico, e assim por diante – é uma situação normal na vida e na comunicação.

A dialogicidade exhibe a hipótese da *polifasia cognitiva* que se refere aos modos diferentes de pensamento e conhecimento, que são apropriadas e articuladas em contextos diversos, como: científico, senso comum, religioso, metafórico etc. (MARKOVÁ, 2006, p.160):

[...] a teoria das representações sociais [...] pressupõe a transformação de um tipo de conhecimento em outro; e a transformação de vários tipos de conhecimento é pertinente às condições sócio-históricas e culturais específicas. Moscovici (1961, 1976) cunhou estes diversos tipos de pensar e comunicar como polifasia cognitiva: a coexistência simultânea e dinâmica das diferentes modalidades de pensamento e conhecimento, como o tradicional e o moderno ou ritualístico e científico. Polifasia cognitiva é caracterizada por tensão, conflito e restrições, ao invés de equilíbrio e adaptação. (MARKOVÁ, 2017, p. 363)

A psicologia social das representações considera o significado e o contexto social como dimensões básicas do fenômeno representacional. Tanto um quanto outro oferece a lente teórica por meio da qual o campo se constitui e tenta responder a questões relacionadas com a produção e a transformação do conhecimento, sua relação com os contextos social e cultural e a diversidade de formas, que ele assume na esfera pública contemporânea.

As representações sociais expressam o sujeito em sua relação com o outro em referência a um objeto historicamente situado. As representações sociais inscrevem-nos na cultura e esta nos fornece os primeiros filtros com que olharemos a realidade. Para

⁵⁷ Texto original: *Basically, I thought that just as languages is polysemous, so knowledge is polyphasic. This means in the first place that people are able in fact to use different modes of thinking and different representations according to the particular group they belong to, to the context in which they are at the moment, etc. [...] The hypothesis of cognitive polyphasia assumes that our tendency to employ diverse an even opposite ways of thinking - such as scientific and religious, metaphorical and logical, and so on - is a normal state of affairs in ordinary life an in communication.*

além de um Outro generalizado que representa a cultura, mantemos interações com um Outro efetivamente com co-presente (VALA; CASTRO, 2017, p. 594).

Markova (2008) estudou como certos assuntos são tematizados e outros são convencionalizados. Os assuntos são tematizados quando são problematizadas em função de noções opostas – os *themata*. A tematização traz para atenção pública certas categorias opostas, abrindo espaço para heterogeneidade de argumentos, a polifasia cognitiva, a contestação e resistência.

O pensamento moscoviciano considera a noção de *conflito* como o ponto crucial da mudança e, ao propor ferramentas para compreender a noção de *influência social*, oferece possibilidades de análise para o entendimento da *educação* e da *mudança social*.

3.4. Influência social, inovação e mudança

A política pública, normalmente, é iniciada em um contexto de influência, em que o discurso político é construído, e as partes interessadas lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação. Nessa arena, em que diversos interesses entram em disputa, os contextos e os atores envolvidos são determinantes para os resultados que serão impingidos no texto legal. Segundo Ball (1993b), os textos políticos são resultado do compromisso de várias etapas: influência inicial, processo legislativo e sua micropolítica e os grupos de interesse e sua micropolítica.

Os conceitos-chave da política são estabelecidos em rede privadas de influência social dentro e ao redor dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Nesses espaços adquirem credibilidade e fornecem um discurso e um léxico para a iniciação política. Esse tipo de constituição do discurso é, às vezes, de oferta de apoio, às vezes, desafiado por reivindicações mais amplas para influenciar as arenas públicas de ação, particularmente, entre e através da mídia de massa.

As políticas podem ser compreendidas como intervenções textuais, que carregam em si restrições e possibilidades, e quando são experienciadas no âmbito do contexto da prática, que é a arena a qual a política se refere e para a qual é direcionada, elas não são simplesmente recebidas e implementadas. As políticas estarão sujeitas à reinterpretação e recriação, visto que os sujeitos as interpretarão em seus próprios termos, com sua própria compreensão, desejos, valores e propósitos, e, também, com os meios disponíveis e no modo de trabalho que preferirem. Nesse movimento, partes do texto podem ser rejeitadas, excluídas ou ignoradas ou até, deliberadamente, mal compreendidas.

A reflexão sobre a BNCC (BRASIL, 2017b), como política pública educacional no campo curricular, exige ampliarmos o olhar para os contextos sociais, econômicos e políticos, característicos de uma sociedade em mudança, em que ocorreu seu processo de implantação.

Bowe, Ball e Gold (1992, p. 20-21, tradução livre⁵⁸) definem a necessidade de considerarmos três contextos – *influência, produção do texto da política e prática* – para compreendermos o processo de implantação de uma política.

[...] O *contexto de influência* é onde a política pública é geralmente iniciada. É aqui que os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, o significado do que é ser educado. [...] Esse contexto de influência tem uma relação simbiótica, mas não menos inquietante, com o segundo contexto, o *contexto da produção do texto da política*. [...] Políticas, então, são intervenções textuais, mas elas também carregam consigo restrições e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências "reais". Essas consequências são experimentadas dentro do terceiro contexto, o *contexto da prática*, a arena da prática à qual a política se refere, à qual é dirigida. O ponto-chave é que a política não é simplesmente recebida e implementada dentro dessa arena, mas está sujeita à interpretação e, em seguida, à 'recriação'.

Cada um dos contextos elencados pelos autores apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. Considerando esta premissa e também a de que “o apelo dos elaboradores de políticas públicas educacionais é baseado em alegações de senso comum” (BOWE, BALL E GOLD; 1992, p. 21) é que buscamos subsídios para concretizar os objetivos propostos na presente pesquisa.

Assim, conforme demonstrado na Figura 9, buscamos a compreensão do universo representacional dos sujeitos, na análise dos contextos de elaboração da política pública objeto deste estudo.

⁵⁸ Texto original: [...] *the context of influence is where public policy is normally initiated. It is here that policy discourses are constructed. It is here that interested parties struggle to influence the definition and social purposes of education, what it means to be educated. [...] This context of influence has a symbiotic but none the less uneasy relation to the second context, the context of policy text production. [...] Policies then are textual interventions but they also carry with them material constraints and possibilities. The responses to these texts have 'real' consequences. These consequences are experienced within the third main context, the context of practice, the arena of practice to which policy refers, to which it is addressed. The key point is that policy is not simply received and implemented within this arena rather it is subject to interpretation and then 'recreated'.*

Figura 9 - As Representações Sociais na intercessão dos contextos do ciclo de políticas



Fonte: Diagrama elaborado pela autora.

Os textos políticos representam a política. Além da forma mais óbvia de textos oficiais ou legais, essas representações podem ser manifestadas pela produção de comentários formais e informais, proferidos por políticos ou por representantes oficiais, que oferecem um “sentido” para os textos oficiais. Nesse aspecto a mídia exerce um papel crucial para propagação desses discursos, de vídeos oficiais ou de outras mídias com a mesma finalidade.

O problema desse caminho, segundo o alerta dos autores (BOWE; BALL; GOLD, 1992), é que muitos daqueles, para quem a política é direcionada, a acessam por meio dessas fontes “de segunda mão” para compreender suas intenções.

Bowe, Ball e Gold (1992) alertam também para a existência de um conjunto mais amplo de arenas constituídas por comitês, corporações nacionais, grupos representativos comunitários, ou mesmo por organizações conhecidas como “*Think Tanks*”, que operam em torno dos governos para a articulação de influências. Os autores alertam que os textos políticos, por sua vez, normalmente são elaborados a partir da articulação de uma linguagem do bem público geral, tendo seu apelo baseado em reivindicações de senso comum.

Nesse sentido, os mesmos autores colocam dois pontos-chave para reflexão. O primeiro ponto chama a atenção para a importância da intertextualidade entre o conjunto de textos, o que torna necessária a leitura comparativa das diversas publicações, levando-se em conta o tempo e lugar de sua produção.

O segundo aspecto é a reflexão de que, em função de os próprios textos das políticas públicas serem resultado de luta de interesses, o controle de sua representação é problemático, pois o que está em jogo são as tentativas de diversos atores em controlar o significado da política por meio de sua atuação.

A teoria da atuação desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2012) gira em torno da compreensão do processo de *enactment*, que, em inglês, simultaneamente, tem o sentido de promulgar um registro legal (implementá-lo) e o o sentido de uma *performance* teatral. Lopes (2016), ao discutir esta teoria, acrescenta:

Opto pelo termo *atuação* para me referir ao substantivo *enactment* por me parecer que, em português, se aproxima tanto de uma representação teatral – remetendo-nos também à tradução/interpretação – quanto de uma atuação como prática em qualquer âmbito social. Utilizo-me, porém, da expressão colocar em ação (*put into action*) para tentar dar conta do verbo *to enact*. Atuação, nesse sentido, não é um momento, mas um processo emoldurado por fatores institucionais envolvendo uma gama de atores. É tanto interpretação quanto tradução, reunindo dinâmicas psicossociais, históricas e contextuais relacionadas com os textos e imperativos para produzir ação e atividades políticas. (LOPES, 2016, p. 5)

Muito embora os autores que desenvolveram a teoria da atuação não tenham feito referência à literatura psicanalítica, segundo Rocha (2009), a utilização do conceito de *enactment* tem sido muito usado ultimamente nesse campo. Destaca-se que o uso do conceito parece ser muito semelhante ao adotado por Ball, Maguire e Braun (2012). Neste sentido, Rocha (2009, p. 173) reforça que:

A palavra [*enactment*] não tem correspondente em português, como vários dos conceitos psicanalíticos. Seria algo como colocar em cena, encenar, mas não só. Pressupõe sim, uma espécie de encenação, mas é algo além disso. Difere do conceito de *acting* e *acting out* à medida que pressupõe uma encenação, uma atuação – também no sentido teatral, não só no sentido de *acting out* (ou *in²*), ou seja, ação no lugar de palavras – em que tanto o paciente quanto o analista tomam parte. (ROCHA, 2009, p. 173)

Ao que parece Ball, Maguire e Braun (2012) utilizam as duas acepções do termo *enactment*, simultaneamente, para dizer que uma vez que a política esteja promulgada, ela entra em cena junto com o sujeito. Desse modo, o texto político passa a ter o sujeito como um interlocutor, que, ao jogar com ela, encenar, dá a sua própria interpretação.

Os elaboradores da política não conseguem controlar os significados de seus textos e, como a interpretação também é uma questão de luta, as diferentes interpretações

concorrerão relacionadas a diferentes interesses, conforme argumentam Bowe, Ball e Gold (1992).

O pensamento moscoviciano oferece possibilidades de análise para o entendimento da educação e da mudança social, ao propor ferramentas para compreender as noções de *influência social*, bem como considerar a noção de *conflito* como o ponto crucial da *mudança*. A influência social é um gênero comunicativo que está “enraizado no conflito e se esforça pelo consenso” (MOSCOVICI, 1985, p. 352). Conforme Garcia-Marques, Ferreira e Garrido (2017, p. 285):

Serge Moscovici é o primeiro a defender que a influência social não se esgota no conformismo do indivíduo em relação a um grupo maioritário, mas pode envolver igualmente inovação, ou seja, a mudança da maioria como resultado da influência de uma minoria consistente. Ao *conformismo* está subjacente um processo psicossocial de *comparação* com a maioria e de aceitação pública do comportamento desta. À *inovação* está subjacente um processo de validação do julgamento da minoria e de aceitação privada (ou latente) do julgamento desta.

O *conflito social* é caracterizado por tentativas mútuas de mobilizar influência social, com a busca pela ordem, por um lado, e uma busca por mudança dessa ordem, pelo outro, conforme afirmam Sammut e Bauer (2017, p. 133). Além disso, é preciso destacar, como nos ensina Moscovici (2011, p. 75), que: “A existência de um conflito interior, ou discrepância entre graus de adesão às normas e opiniões, cria uma predisposição para a mudança e um potencial de mudança”.

Nesta perspectiva, um ciclo de influência “envolve uma interação dinâmica de modos e modalidades de influência na formação da ação coletiva”, segundo Sammut e Bauer (2017, p. 132). Os mesmos autores classificam como modos de influência social a distinção entre dois opostos: racionalidade/sub-razionalidade e ordem/mudança. Distinguem, também, como modalidades ou estratégias de influência social: liderança, imitação, definição de normas, conformidade, obediência, persuasão, conversão e resistência.

Moscovici (2012) nos ajuda a compreender de que maneira o processo de representação acontece psiquicamente e esclarece como agimos/atuamos a partir do esforço mental para apreender um dado novo, ou como ele mesmo disse “transformar o não familiar em familiar”.

Garcia-Marques, Ferreira e Garrido (2017) distinguem três tipos de influência social: a) influência social informativa; b) influência social normativa e; c) influência social referente.

As duas primeiras centram-se em dois problemas de atribuição causal, sendo que, no primeiro caso, busca-se a explicação das razões do comportamento do grupo; e, no segundo caso, busca-se prever a reação do grupo em caso de divergência. Como afirmam Garcia-Marques, Ferreira e Garrido (2017, p. 301): “A *influência social informativa* refere-se a situações em que o comportamento do grupo é aceite como prova de verdade”. Neste caso, a influência social informativa associa-se ao conceito de aceitação privada, que ocorre quando o indivíduo encontra, no comportamento do grupo, uma razão para concordar com algo, com o que se divergia inicialmente. Este tipo de influência é exercido por aqueles que detêm o poder de recompensa ou castigo. O processo psicológico subjacente é a submissão ou a necessidade de comparação social.

E, em relação ao outro tipo de influência, ou seja, à *influência social normativa*, os autores afirmam que ela se refere a “[...] situações, em que a aceitação do comportamento do grupo se explica pelo desejo de evitar a rejeição por parte deste grupo” (GARCIA-MARQUES, FERREIRA E GARRIDO, 2017, p. 301). Neste segundo caso, a *influência social normativa* associa-se ao conceito de aceitação pública, que ocorre, quando o indivíduo revela concordar com algo, independentemente de que tenha outra opinião no âmbito privado. Este tipo de influência é exercido por aqueles que, supostamente, detêm os conhecimentos mais válidos. O processo psicológico subjacente é o desejo de evitar rejeição por parte do grupo.

Os dois primeiros tipos de influência social - *informativa* e *normativa* - podem ocorrer em um contexto em que emissores e alvos de influência pertencem a um mesmo grupo. Quando existe uma clivagem, em termos de pertença grupal; ou seja, “quando um emissor é categorizado no grupo dos outros” (GARCIA-MARQUES, FERREIRA E GARRIDO, 2017, p. 305), surge, assim, o terceiro tipo de influência social: a *referente*.

A *influência social referente* distingue-se das duas anteriores por ter como processo psicológico subjacente a identificação social; ou seja, “a tomada de consciência de uma dada identidade social em função da pertença a um grupo correspondente” (GARCIA-MARQUES, FERREIRA; GARRIDO, 2017, p. 305). Este tipo de influência é exercido por indivíduos, que fornecem informação crítica sobre a norma.

Para pesquisar os fenômenos de influência, Moscovici (2011), ao criticar as abordagens clássicas da influência social, desenvolveu uma abordagem designada por ele

como *teoria genética* e contrapunha-se à perspectiva funcionalista adotada por outros pesquisadores⁵⁹, que se dedicaram ao estudo da influência social.

Os fenômenos de influência, na teoria genética, devem ser considerados a partir das seguintes premissas:

- a) a realidade deve ser tomada como uma construção;
- b) a função da influência social é de mudança social;
- c) a influência social é uma forma de *negociação* para se conservar ou modificar a definição de realidade.
- d) a *negociação* envolve três processos psicossociais subjacentes de gestão do conflito: *normalização*, *conformismo* e *inovação*. Na *normalização*⁶⁰, o conflito é resolvido por meio de concessões recíprocas; no *conformismo*⁶¹, o conflito é resolvido pela submissão do indivíduo ao grupo; na *inovação*, é a mudança das normas grupais que promove a resolução dos conflitos, o que implica em conversão.
- e) os estilos comportamentais – *flexibilidade* e *consistência* – são as variáveis que determinam o sucesso da influência verbal.

Conforme Sammut e Bauer (2017, p.133), “o poder de uma minoria surge da capacidade de violar a uniformidade, de desafiar o consenso estabelecido e de resistir à pressão a conformidade”.

Fica claro que o estilo comportamental das minorias ativas, baseado na rigidez da repetição de mensagens simples não é suficiente para seu êxito, mas é a relação entre as experiências da insegurança das massas e das minorias ativas, que determinam o resultado dos processos políticos. Uma minoria consistente pode estabelecer uma perspectiva diferente e influenciar os outros, provocando a definição de uma nova situação social (SAMMUT; BAUER, 2017, p. 148).

A resistência é uma força de atitude que opera contra novas mudanças, e, conforme revelam Sammut e Bauer (2017, p. 149): “Um dos paradoxos da influência social consiste no fato de a resistência ser uma reação a uma mudança do passado e

⁵⁹ Em especial, os pesquisadores *Musafer Sherif*, que procurou identificar os processos psicológicos elementares que pudessem estar na base da formação das normas culturais; *Salomon Asch* que procurou demonstrar que a influência social é mediada pelo papel ativo e interpretativo que as pessoas têm na construção da sua própria realidade social, opondo-se há uma perspectiva de passividade do ser humano a que chamou de sonambulismo social; *Stanley Milgram* que pretendeu estudar em laboratório o fenômeno da obediência social. Mais especificamente até onde é capaz de ir uma pessoa comum, que se limita a obedecer uma ordem. (GARCIA-MARQUES; FERREIRA; GARRIDO, 2017, p. 245 a 285).

⁶⁰ As experiências de *Musafer Sherif* exemplificam a ideia de *normalização*.

⁶¹ As experiências de *Salomon Asch* exemplificam a ideia de *conformismo*.

também um fator de mudança futura. Além disso, Sammut e Bauer (2017) destacam que os:

Estudos da influência da minoria fornece *insights* sobre poder das ideias, Os processos de resistência, contrainfluência e inovação, como os poucos podem converter os muitos contra toda probabilidade. A influência social estuda a imitação de comportamento e o contágio de ideias poderosas. (SAMMUT; BAUER, 2017, p. 153)

A influência social pode ser exercida pelas minorias, uma vez que estas têm “capacidade mental e emocional para produzir inovação por meio do poder das ideias” (SAMMUT; BAUER, 2017, p. 147).

Para discutirmos as “questões que envolvem a *mudança social*, que ocorre (ou deveria ocorrer), no âmbito das lógicas da reforma e/ou da inovação, desvelando, assim, as *promessas* e as *crises* por que passa o sistema educacional”, como propõem Abdalla e Villas-Bôas (2018), é preciso lançar um “olhar psicossocial para a educação”, em que as dimensões “normativa” e “prática” são consideradas para pensar a educação como prática social. Nas palavras das autoras:

[...] as *finalidades* e o *espaço social* – levaram-nos a pensar em um olhar psicossocial para a educação, que poderia se sustentar em duas dimensões: a *normativa*, idealizada e imposta como orientação de conduta – o *dever ser* da área educacional; e a *prática*, ou seja, a relação entre as estruturas do espaço social e seus efeitos nos agentes. (ABDALLA; VILLAS-BÔAS, 2018, p. 25)

Embora uma ou outra interpretação venha a ser predominante, as leituras desviantes ou minoritárias também podem adquirir relevância; pois, como demonstram as pesquisas de Moscovici (2011), todo indivíduo em grupo e todo grupo em uma sociedade são, ao mesmo tempo, fonte potencial e receptor potencial de influência, à margem da quantidade de poder que o sistema social lhes atribui.

Assim, considerando os aportes teóricos que referenciam este estudo, conforme apresentado nas quatro seções antecedentes deste Capítulo, apresentamos, a seguir, os caminhos metodológicos adotados para a realização da pesquisa empírica.

3.5. Caminhos metodológicos para análise dos contextos

Nesta seção, apresentaremos a abordagem metodológica, o contexto, seus sujeitos, e os procedimentos de coleta e de análise de dados; assim como os caminhos que nos levaram a realizar o processo de seleção e formação do *corpus*.

Utilizando-se de uma abordagem qualitativa, o estudo foi realizado a partir de três dimensões, sendo cada uma correspondente a um dos contextos do “ciclo de políticas”, conforme sintetizado no Quadro 14.

Quadro 14 - Dimensões de análise

DIMENSÕES	CORPUS E PROCESSO ANALÍTICO
Contexto de Influência	<p>Análise temática (BARDIN, 2004) de produções orais de alguns representantes de entidades que participaram das audiências públicas do Conselho Nacional de Educação, visando a evidenciar as ideias centrais ou ideias-chave nucleares dos discursos.</p> <p>Análise reflexiva do conteúdo de artigos jornalísticos sobre a BNCC com base nos conceitos de difusão, propagação e propaganda (MOSCOVICI, 2012) presentes nos sistemas de comunicação.</p>
Contexto de Produção do texto	<p>Análise documental (CELLARD, 2008) em fontes primárias, dos textos que geraram o PNE e para os que promoveram a consolidação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.</p>
Contexto da Prática	<p>Análise de frequência múltipla, similitude e prototípica, com auxílio do <i>Iramuteq</i> (RATINAUD, 2009), das evocações acerca do termo indutor <i>currículo</i> e da ideia de <i>currículo nacional</i> obtidas por meio da aplicação um questionário para 178 sujeitos.</p>

Fonte: Quadro-síntese das dimensões de análise.

A partir destas estratégias metodológicas, analisamos os três contextos dos ciclos de políticas, conforme exposto a seguir.

3.5.1. Contexto de influência

Empenhando-nos a conhecer os discursos públicos sobre a terceira versão da BNCC (BRASIL, 2017b), foram analisadas produções orais de representantes de entidades que participaram das audiências públicas do Conselho Nacional de Educação e artigos de opinião publicados pela mídia impressa, em dois jornais de grande circulação nacional, um de São Paulo e outro do Rio de Janeiro, respectivamente, Folha de São Paulo e O Globo.

O primeiro conjunto de textos, composto pela transcrição de comunicações orais de representantes de entidades acadêmicas e fundações empresariais, que atuam na área

educacional, foi selecionado a partir de uma amostra com 10 (dez) manifestações orais de cada grupo, sendo duas de cada região do país.

Quadro 15 - Entidades acadêmicas e fundações empresariais

ENTIDADES ACADÊMICAS	FUNDAÇÕES EMPRESARIAIS
ANFOPE	Fundação Airton Sena
ANPED	Fundação Lemann
CEDES	Movimento Pela Base ⁶²
FORUMDIR	

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A análise deste *corpus* foi realizada com base na técnica da análise temática, visando a evidenciar as ideias centrais ou ideias-chave nucleares dos discursos (BARDIN, 2004).

Para Bardin (2004), a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

De acordo com os pressupostos de uma interpretação dos enunciados, Bardin (2004, p. 95) defende que a Análise de Conteúdo deve se organizar em torno de três momentos:

- a) pré-análise: objetiva a sistematização, na qual além da escolha dos documentos a serem analisados, também ocorre a formulação de hipóteses para a elaboração de indicadores para a interpretação final;
- b) exploração do material: objetiva realizar a unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; preparar a caracterização ou classificação das unidades em categorias; e
- c) tratamento dos resultados: com a finalidade de fazer inferência e interpretação dos dados obtidos.

⁶² O Movimento pela Base é um grupo não governamental de pessoas, organizações e entidades, tendo em seu Conselho Consultivo representantes da Banco Itaú BBA; Instituto Inspirare; CEIPE/FGV; Fundação Lemann; Fundação Santillana; Fundación SM e Instituto Unibanco. Recebem apoio institucional das seguintes instituições: Abave; Cenpec; Comunidade Educativa Cedac; Consed; Fundação Lemann; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Instituto Ayrton Senna; Instituto Inspirare; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú BBA; Todos Pela Educação e Undime.

Com relação ao processo de escolha, Bardin (2004, p. 97-98) afirma que: “Nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante”.

Franco (2005) detalha, em sua obra, a formalização teórica e operacional da Análise do Conteúdo, conforme exposto a seguir. Segundo a autora (FRANCO, 2005), a análise de conteúdo parte do pressuposto de que a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens são indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e aos componentes psicossociais. Surge para corrigir um problema, que ocorria com as sondagens de opiniões, que redundavam em análises descritivas não incorporando recursos analíticos e interpretativos.

A análise do conteúdo trabalha a prática da língua realizada por emissores identificáveis, procurando conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, de acordo com distinção proposta por Pêcheux (*apud* FRANCO, 2005).

Segundo Bardin (2004, p. 38), “a intenção da análise de conteúdo é a *inferência* de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

A mensagem, que pode ser uma palavra, um texto, um enunciado ou um discurso, é considerada, por Franco (2005), como o ponto de partida da Análise de Conteúdo. Ela expressa necessariamente um *significado* e um *sentido* e tem que ser considerada vinculada às condições contextuais de seus produtores, que, nas palavras da autora:

[...] envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos; o acesso aos códigos linguísticos; o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (FRANCO, 2005, p. 14)

Com base na mensagem, respondemos a perguntas sobre: o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias, os silêncios e as entrelinhas? O que permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação (BARDIN, 2004; FRANCO, 2005).

Essas inferências podem relacionar-se às características do texto, às causas e/ou aos antecedentes das mensagens e aos efeitos da comunicação. Desse modo, devem-se

observar três aspectos com relação à mensagem produzida. Primeiro, que toda mensagem contém uma grande quantidade de informações sobre seu produtor, que sendo ele próprio um produto social, está condicionado pelos interesses da classe a que pertence. Segundo que a concepção da realidade do produtor é orientada pela a teoria da qual é expositor. E, por último, que essa concepção, filtrada por seu discurso, resultará tanto em conteúdos manifestos quanto em conteúdos latentes (FRANCO, 2005).

É importante que o pesquisador, em sua análise, esteja atento ao não dito, às entrelinhas, ao conteúdo oculto. Pois, como lembra Franco (2005, p. 22), “o material a ser analisado tende a ser valorizado se a interpretação do conteúdo latente estipular como parâmetros os contextos sociais e históricos nos quais foram produzidos”.

Para o segundo conjunto de textos, foram selecionados 24 artigos publicados nos editoriais ou cadernos especiais dos jornais “Folha de São Paulo” e “O Globo”, por serem estes os de maior circulação nacional, conforme demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 - Média de Circulação de Jornais

veículo	média de exemplares		
	dez. 17		
	impr.	digital	total
Folha (SP)	121.007	164.327	285.334
Globo (RJ)	130.417	112.987	243.404
Super Notícia (MG)	156.572	48.143	204.715
Estado (SP)	114.527	88.745	203.272
Zero Hora (RS)	100.979	80.150	181.129
Estado de Minas (MG)	26.366	25.356	51.722
Correio Braziliense (DF)	26.493	18.427	44.920
Valor Econômico (SP)	29.382	28.985	58.367
Gazeta do Povo (PR)	*	n.d.	n.d.
A Tarde (BA)	16.759	13.348	30.107
O Povo (CE)	13.844	n.d.	13.844
total	736.346	580.468	1.316.814

Fonte: IVC - Instituto Verificador de Circulação.

Para fins de análise deste segundo *corpus*, consideramos a ideia defendida por Moscovici (2012) de que os sistemas de comunicação midiáticos podem moldar o pensamento social, a partir de três sistemas de comunicação, identificados de acordo com a fonte, a lógica e a função das mensagens: *a difusão, a propagação e a propaganda*.

Sintetizando, a dimensão do *contexto de influência* é contemplada, neste estudo, a partir da análise temática (BARDIN, 2004) da transcrição de dez produções orais ocorridas durante audiências públicas do CNE e de análise reflexiva do conteúdo de vinte

e quatro artigos jornalísticos sobre a BNCC, com base nos conceitos de difusão, propagação e propaganda (MOSCOVICI, 2012).

Na seção seguinte, apresentamos os critérios de seleção e de análise do *corpus*, que nos possibilitará compreender a segunda dimensão do “ciclo de políticas” - *o contexto de produção do texto político*.

3.5.2. Contexto de produção do texto político

Esta dimensão teve por objetivo analisar o contexto de produção do texto político com foco no processo de elaboração das recentes políticas educacionais vigentes no Brasil.

Considerando que o PNE concretizou a obrigatoriedade de elaboração da BNCC (BRASIL, 2017b), por verificar a trajetória dos textos oficiais que foram produzidos no contexto de elaboração do PNE. De acordo com o MEC:

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi **fruto do amplo debate** ocorrido nas diversas etapas da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e ao longo de cada uma das fases de tramitação do Projeto de Lei no Congresso Nacional, sendo sancionado **sem vetos** pela Presidente da República em 2014. (BRASIL, 2016a, p. 5, grifos nossos)

Para atender ao alerta de que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), partimos da hipótese de que o conceito de base curricular esteve presente no Documento Referência da CONAE ou de outros documentos elaborados, subsequentemente, até a publicação da Lei nº 13.005, em 2014 (BRASIL, 2014f). Nesta busca, localizamos diversos documentos:

- a) Documentos gerados no âmbito das Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010; 2013; 2014);
- b) Projeto de lei do PNE elaborado pelo executivo (BRASIL, 2010a);
- c) Sugestões de propostas de emendas apresentadas por diversas entidades (BRASIL, 2012f, 2012g);

- d) Pareceres, relatórios e atas emitidos pelo legislativo (BRASIL, 2014b, 2014c, 2014d);
- e) Substitutivos publicados pelo legislativo (BRASIL, 2012h, 2013a, 2014e).

Nesse sentido, utilizando a técnica da análise documental (CELLARD, 2008) em fontes primárias, nos documentos “geradores” da Lei do PNE (BRASIL, 2014f), rastreando o conceito de *qualidade*, a partir da verificação da incidência dos termos: a) qualidade; b) direito educacional; c) expectativas de aprendizagem; d) objetivos de aprendizagem; e e) base nacional comum curricular em todos os documentos selecionados. Estes procedimentos tiveram, como objetivo, buscar “a relação entre – o fio do relato, que ajuda a nos orientarmos no labirinto da realidade – e os rastros” (GINZBURG, 2007, p. 7), deixados no processo de elaboração do PNE.

3.5.3. Contexto da prática do sujeito

Esta etapa do trabalho visou a conhecer os discursos dos sujeitos no contexto da prática, sobre a temática do currículo. Os participantes compõem as equipes técnicas da Secretaria de Educação e das unidades educacionais do Sistema de Ensino Municipal de uma cidade turística litorânea, localizada no Estado de São Paulo. Estes sujeitos foram convidados para a pesquisa por serem os primeiros protagonistas das redes públicas nos processos de implementação das políticas educacionais.

Aos 178 participantes foi aplicado um instrumento de pesquisa (APÊNDICE B), que foi estruturado de modo a possibilitar delinear o perfil pessoal e profissional dos sujeitos e de destacar a estrutura interna das representações sociais dos sujeitos e seu possível núcleo central.

Para atender a este objetivo, foram organizados quatro encontros, no período de 03 a 06 de julho de 2018, com diretores, orientadores, supervisores de ensino e coordenadores de área. Em cada encontro, o instrumento de pesquisa (APÊNDICE B) foi aplicado, simultaneamente, a todos os sujeitos presentes. Com este procedimento, pretendia-se garantir certa homogeneidade no fluxo de informações entre pesquisadora e pesquisados, além de economizar tempo de pesquisa.

Para eliminar dúvidas quanto à forma de participação, os sujeitos assinaram um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (APÊNDICE C), em que os sujeitos

concordaram com os termos da pesquisa e autorizaram a utilização dos dados coletados. Também, foram informados de que a participação seria voluntária e de que teriam liberdade de se recusar a participar e, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal. Foram informados, também, de que as informações coletadas seriam confidenciais, de que não precisariam se identificar, de que somente a pesquisadora teria acesso às informações, e de que após o registro destas o documento seria destruído.

Foi utilizada a técnica de evocações livres, na qual os sujeitos produzem palavras a partir de um termo indutor, as hierarquizam em ordem de importância e, em seguida, escrevem uma justificativa. Este procedimento, associado ao cálculo das frequências, permite não apenas a análise da centralidade dos elementos produzidos, como também, a partir do trabalho cognitivo de análise dos próprios sujeitos, a obtenção do desenho da estrutura da representação social (SÁ, 1998).

A associação livre de palavras foi utilizada, tendo por objetivo destacar a estrutura interna das representações sobre o currículo e seu possível núcleo central (SÁ, 2002). Sua aplicação consistiu em pedir aos sujeitos que produzissem palavras a partir de dois termos indutores, respectivamente, *currículo* e *currículo nacional*.

A cada estímulo, solicitou-se aos sujeitos, que evocassem quatro palavras, hierarquizassem os termos evocados em ordem de importância e escrevessem um pequeno parágrafo justificando suas escolhas.

Os dados obtidos foram tabulados em uma planilha do Programa *Libre Office*. Foram definidas seis colunas para cada palavra-estímulo, sendo as quatro primeiras referentes às palavras, na ordem em que foram evocadas, e as duas últimas colunas foram ocupadas pelas palavras selecionadas pelos sujeitos de acordo com a ordem de importância atribuída por eles.

Os dados referentes a cada sujeito foram digitados em uma linha, resultando em uma planilha com 178 linhas de dados. As palavras evocadas foram submetidas a um processo de redução semântica a fim de se proceder a uma homogeneização no banco de dados. Este procedimento foi documentado pela criação de um dicionário (APÊNDICE D). Em seguida, os dados foram processados pelo *software* Iramuteq (RATINAUD, 2009) e possibilitaram três tipos de análise: frequência múltipla, similitude e prototípica.

Assim, considerando os referenciais teóricos e metodológicos apresentados neste Capítulo, levantamos dados empíricos que nos permitem analisar os três contextos do “ciclo de políticas”. Para este fim, adentramos no cenário de construção do texto da

política curricular, conhecendo seus atores e o modo como desempenham seus papéis ao relacionarem-se com o objeto deste estudo.

No Capítulo 4, fixando-nos em um posicionamento dialógico e entrelaçando os conceitos propostos pelos dois teóricos, que nos auxiliam a iluminar os dados deste estudo, apresentamos a leitura analítica dos dados da pesquisa empírica.

Capítulo 4

BNCC: formulação de uma política em três atos

[...] as relações com os outros, as relações sociais, precedem de modo prático e lógico, as relações com os objetos. Em outras palavras, o que está em primeiro lugar, o que é até mesmo determinante, nos fenômenos que nos ocupam, não é agir sobre os objetos ou reagir a eles, mas interagir com um ou diversos sujeitos.

(MOSCOVICI, 2003, p. 14)

O texto político denominado BNCC (BRASIL, 2017b), objeto deste estudo, teve sua construção marcada por diversas tensões políticas e por muitas disputas de significações. Foram muitos os sujeitos que agiram, interagiram e reagiram ao relacionarem-se com este objeto, ou com a ideia que faziam dele, até mesmo antes de sua proposição.

No jogo de cena entre executivo e legislativo entraram outros atores que, por meio de relações de poder, exerceram influências, que provocaram a reconfiguração da política educacional em vários aspectos, dos quais destacamos aqueles que se referem ao nosso objeto de pesquisa: a BNCC.

Antes de iniciar, porém, é preciso esclarecer que partimos da compreensão de que os contextos estão interligados, como já discutimos e ilustramos (FIGURA 9, p. 121) no capítulo anterior desta tese. A ordem, pela qual optamos para apresentar a discussão dos dados produzidos, não obedece com rigor a cronologia dos eventos, que compuseram a formulação da política. Mesmo porque, como já anunciamos, partimos da compreensão de que a política não está enclausurada no texto político, mas que é permanentemente reconstruída pelos atores que a colocam em ato.

Assim, apresentamos, na primeira seção deste Capítulo, o *contexto de influência*, como um *primeiro ato*, no qual são expostas as relações de poder entre os grupos de interesse que lutam pelos discursos políticos. Neste cenário, em que são estabelecidos os conceitos-chave das políticas, é onde:

[...] eles adquirem valor e credibilidade e fornecem um discurso e um léxico para o início de políticas. Às vezes, esse tipo de formação de discurso é apoiado, às vezes desafiado por reivindicações mais amplas de influência nas arenas públicas de ação, particularmente nos e através dos meios de comunicação de massa. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais; comitês, órgãos nacionais, grupos representativos que podem ser locais de articulação de influência. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20, tradução livre⁶³)

Em uma relação simbiótica com o contexto de influência, desvelaremos o *segundo ato* dessa trama, na segunda seção deste Capítulo, na qual será apresentado o *contexto de*

⁶³ Texto original: *Here key policy concepts are established (e.g. market forces, National Curriculum, opting out, budgetary devolution), they acquire currency and credence and provide a discourse and lexicon for policy initiation. This kind of discourse forming is sometimes given support, sometimes challenged by wider claims to influence in the public arenas of action, particularly in and through the mass media. In addition, there are a set of more formal public arenas; committees, national bodies, representative groups which can be sites for the articulation of influence.*

produção do texto político. A análise apresentada visa a demonstrar que conceituar a política, como texto, implica entender as intervenções textuais como codificações multifacetadas produzidas por interpretações e reinterpretações públicas autorizadas (BALL, 1993a, p. 11).

No *terceiro e último ato*, nosso olhar estará voltado para o *contexto da prática*, no qual o universo representacional de gestores educacionais será explorado visando a buscar o modo como estes expressam a complexidade das inter-relações entre os mundos interno e externo, entre os indivíduos e as coletividades às quais pertencem, entre estruturas físicas e realidades sociais (MOSCOVICI, 2005).

4.1. Primeiro ato: contexto de influência

A influência social não está necessariamente associada nem à incerteza, nem à discordância. Tudo ao nosso redor está organizado de tal modo que leva a reafirmar nossas atitudes, reforçar nossa mútua concordância, e impedir tudo o que possa desequilibrar este estado de coisas. Os meios de comunicação todos, desde o jornal diário até as orações, desde as conversações inocentes sobre o tempo até os discursos políticos, são usados de tal modo que evitem o mínimo despertar de curiosidade. Quando, porém, a influência é exercida no sentido da mudança, o desacordo é inevitável. Desde o momento em que é notado, o desacordo é percebido como um estado ameaçador, criador de angústia. Indica que o frágil pacto das relações, as crenças e o consenso serão questionados. (MOSCOVICI, 2011, p. 104)

No período de formulação da BNCC (BRASIL, 2017b), principalmente, após a divulgação da primeira versão, houve grande mobilização de representantes de entidades ligadas à educação. Vários espaços foram utilizados para a propagação de discursos públicos acerca da nova política curricular em formulação.

Os atores em cena nesse *contexto* são as esferas de governo, fundações empresariais; assim como comunidades acadêmicas e instituições envolvidas na circulação de ideias oriundas de intercâmbios diversos. A análise do *contexto de influência*, em suas manifestações individuais e coletivas, terá como foco identificar as “pressões que determinam a mudança social” (MOSCOVICI, 2011, p. 104).

Destacamos, nesta seção, duas cenas em que os discursos destes atores circularam, durante o processo de elaboração da BNCC, nos anos de 2016 e 2017.

A primeira cena transcorreu no palco das audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. Nessa cena os atores, mediados pelo presidente do CNE, em um tempo delimitado em três minutos, produziram discursos orais, para uma plateia

constituída por representantes de entidades ligadas à área educacional, alguns convidados presenciais e público interessado, para o qual foi disponibilizada transmissão *ao vivo*, via *internet* e gravação integral do conteúdo.

A segunda cena tem como palco a mídia impressa e digital. Nesta cena os atores proferem seus discursos por meio de artigos de opinião ou por interpretações de suas ideias em editoriais publicados em jornais de grande circulação nacional.

4.1.1. Cena 1: audiências públicas do CNE

Como já adiantamos, a cronologia dos eventos não será respeitada. Iniciaremos a história pelo seu quase desfecho, poucos meses antes da homologação da BNCC/EI-EF (BRASIL, 2017b). A primeira cena retrata o momento em que se discutiu a 3ª versão do documento que foi inicialmente denominado como “versão final”, mas que foi ainda alterada, sem nunca ter sido reconhecida como 4ª versão.

No período de junho a setembro de 2017, ocorreram as audiências públicas, organizadas pelo CNE, de acordo com Aguiar (2018, p. 11):

No CNE, a Comissão Bicameral que ficou encarregada pelo estudo e devido encaminhamento em relação à BNCC, em reunião realizada em 8 de maio de 2017, deliberou que promoveria 5 (cinco) audiências públicas nacionais, sendo uma em cada Região Geográfica do país, com grande participação de representantes de instituições educacionais e organizações profissionais, bem como de pessoas interessadas na discussão do tema, a saber:

- Região Norte, 7 de junho de 2017, em Manaus (AM), com 228 participantes e 38 intervenções;
- Região Nordeste, 28 de julho de 2017, em Recife (PE), com 428 participantes e 57 intervenções;
- Região Sul, 11 de agosto de 2017, em Florianópolis (SC), com 340 participantes e 62 intervenções;
- Região Sudeste, 25 de agosto de 2017, em São Paulo (SP), com 491 participantes e 54 intervenções; Região Centro-Oeste, 11 de setembro de 2017, em Brasília (DF), com 220 participantes e 72 intervenções.

Em todas as audiências públicas, houve participação de diversos segmentos da sociedade, as quais se consubstanciaram em manifestações orais e em entrega de documentos para Conselho Nacional de Educação como já mencionado.

Ao longo das audiências, os manifestantes refletiram sobre as necessidades, os interesses, a diversidade e a pluralidade, presentes no panorama educacional brasileiro,

proferindo discursos orais, dos quais selecionamos dois grupos de entidades para analisar suas vozes.

O recorte selecionado é composto por dois grupos de entidades: representantes da comunidade científica (ANFOPE, ANPEd, CEDES e FORUMDIR) e de entidades e fundações empresariais (Fundação Airton Sena, Fundação Lemann e Movimento Pela Base), que atuam na área educacional.

Para fins de análise, selecionamos uma amostra com 10 (dez) manifestações orais de cada grupo, sendo duas de cada região do país. Organizamos, tematicamente, as falas dos grupos selecionados, visando a evidenciar as ideias centrais ou ideias-chave nucleares dos discursos (BARDIN, 2004).

Nas manifestações dos representantes da comunidade acadêmica, verificamos que o conteúdo das falas pode ser agrupado em três unidades temáticas, conforme pode ser observado no Quadro 16.

Quadro 16 - Manifestações das entidades

Entidades	Unidades temáticas
Acadêmicas	Questionamentos quanto ao conteúdo da BNCC
	Repúdio ao processo de elaboração da BNCC
	Necessidades de políticas educacionais complementares
Fundações empresariais	Necessidades relativas a políticas educacionais
	Alavanca para a educação
	Orientação educacional precisa

Fonte: Dados da pesquisa referentes às produções orais selecionadas pela pesquisadora.

Observamos que as entidades representativas da comunidade acadêmica, apontaram diversas fragilidades das políticas educacionais, sustentando, quase que unanimemente, críticas contundentes ao conteúdo e ao processo de elaboração da BNCC (BRASIL, 2017b).

Quanto ao conteúdo, questionaram, principalmente:

- a) o modelo de competências, afirmando que estes atendem à racionalidade técnica;
- b) a antecipação do processo de alfabetização para a pré-escola;
- c) que os conteúdos e materiais iguais para alunos com diferentes experiências sociais e de conhecimento não promoverá a equalização almejada e anunciada pela BNCC;
- d) a fragmentação do currículo elegendo e privilegiando conteúdos isolados;

- e) a necessidade de abordar a questão de gênero e orientação sexual no currículo.

Quanto ao processo de elaboração, os representantes das entidades acadêmicas, reagiram à:

- a) possível ameaça à autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino;
- b) exclusão da etapa do ensino médio na formulação da BNCC, argumentando que esta decisão rompe com a organicidade prevista nas DCNEB;
- c) lógica da mercantilização da Educação identificada na terceira versão da BNCC, cuja marca faz da educação mais uma commodity no país;
- d) alteração dos rumos do trabalho já feito e ao abandono das quase 12 milhões de contribuições endereçadas à Secretaria de Educação Básica do MEC.
- e) entrega de escolas a organizações sociais e criação de escolas charter, com gestão privada de escolas, cuja proposta está presente em vários estados, alegando que isto compromete seriamente a escola pública em nosso país;
- f) dinâmica das audiências realizadas pelo CNE a partir das regiões, argumentando que este formato não assegura um debate amplo e representativo da terceira versão.

O terceiro tema levantado pelas entidades acadêmicas foi o das necessidades relativas à concretização de políticas educacionais complementares, no sentido de:

- a) impedir a adoção da educação a distância;
- b) implementar o sistema de avaliação pública amostral;
- c) incluir a avaliação institucional;
- d) buscar desenvolver um processo de autonomia;
- e) fortalecer políticas de valorização profissional.

Retomando os conceitos de *ancoragem* e *objetivação*, na Teoria das Representações Sociais, os compreendemos, concordando com Vala e Castro (2017, p. 588-589), como processos intrinsecamente ligados, que tem uma relação temporal. As categorias que o grupo melhor conhece são utilizadas para ancorar o que não é familiar; posteriormente essas mesmas categorias servem como fonte das metáforas para a objetivação. O processo de ancoragem revela como é que o posicionamento dos indivíduos na estrutura social orienta o pensamento social e a construção de significados.

Tomando este conceito, podemos dizer que a representação social dos membros das entidades acadêmicas está ancorada em categorias negativas, objetivadas em questionamento ao conteúdo, repúdio ao processo e em apontamentos sobre necessidades de outras políticas educacionais complementares à BNCC, para que esta possa vir a se consolidar como política curricular.

Os representantes das fundações empresariais, em um caminho inverso, apresentaram argumentos favoráveis à forma e aos conteúdos da 3ª versão.

Em destaque, selecionamos alguns recortes do texto com os argumentos utilizados pelos representantes das fundações empresariais para referirem-se à BNCC como *política de Estado*:

- a) [A BNCC] deve ser entendida como uma conquista de interesse nacional suprapartidária.
- b) Possui fidelidade de origem, visto que decorre da legislação vigente: CF; LDB; PNE.
- c) Tem a digital, não de todos, mas de milhões de gestores, professores e sociedade civil.
- d) O comprometimento de vários governos sucessivos indica a perenidade de uma política com várias digitais.

Em outros segmentos do texto oral desses representantes ficam claras suas representações da BNCC como sendo portadora de uma *orientação educacional precisa*:

- a) É uma bússola para que os professores possam ter uma orientação clara de como organizar o seu trabalho na escola.
- b) O documento tem clareza, está escrito em bom português.
- c) Possui ótima estrutura, que, por sua clareza, pode ser aperfeiçoada.

A terceira imagem representacional é da BNCC como uma *alavanca para a educação*, e foi reforçada na fala de vários sujeitos deste grupo, conforme destacamos nos segmentos de texto:

- a) Indutora de uma educação, com foco no desenvolvimento integral, que aponta para o futuro.
- a) Avanço necessário para assegurar políticas curriculares promotoras de aprendizagem integral e equidade em âmbito nacional.
- b) Indispensável para garantir políticas educacionais mais consistentes e focadas para que a aprendizagem dos alunos aconteça olhando para frente.

- c) Fundamental para que o currículo traga práticas mais engajadas que tragam de volta o entusiasmo dos alunos com a aprendizagem.

Assim, pela análise dos trechos destacados, com base na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012), podemos dizer que os representantes das fundações empresariais ancoram suas representações sociais da BNCC em categorias positivas e que a objetivam em seus discursos como uma *política de Estado*, que traz uma *orientação educacional precisa* e que servirá de *alavanca para a educação*.

Na próxima cena, aprofundaremos o olhar sobre a participação das fundações empresariais que, por meio da mídia impressa e digital, exerceram pressão para aprovação da BNCC, utilizando-se de suas posições privilegiadas de poder para propagandear seus discursos de convencimento e, também, para exercerem influência social.

4.1.2. Cena 2: mídia impressa e digital

Jornais de grande circulação nacional dedicaram espaço nos editoriais e publicaram artigos de opinião, assim como cadernos especiais de educação durante todo o processo de elaboração da BNCC. Considerando o poder de influência desses discursos, nesta seção, apresentaremos os discursos que foram sendo tensionados, por meio da discussão e análise dos artigos publicados por estes veículos de mídia impressa e digital.

Para este fim, realizamos a coleta de artigos em editoriais ou cadernos especiais dos jornais Folha de São Paulo e O Globo. Como resultado desta busca, localizamos 24 artigos⁶⁴ publicados, nos anos de 2016 e 2017, cuja relação consta do Quadro 17, em que seguem discriminados data, veículo e título do artigo.

Observando-se, inicialmente, os títulos das matérias jornalísticas, fica evidente que alguns deles já trazem um referencial que aponta a intencionalidade do emissor em demonstrar atitude de aprovação, visto que se utilizam de termos com conotação positiva. Como exemplo, destacamos os seguintes títulos: “*Uma base mais firme*”; “*Base mais sólida*”; “*Ensino com diretriz*”; “*Além da adição*”.

⁶⁴ Os artigos analisados estão transcritos na íntegra no Anexo.

Quadro 17 - Artigos de opinião, por data, veículo e título (2016-2017)

CÓDIGO	DATA	JORNAL	TÍTULO DO ARTIGO
AJ-01	29/01/2016	Folha de SP	Além da adição
AJ-02	03/06/2016	Folha de SP	Uma base mais firme
AJ-03	26/09/2016	Folha de SP	Resgatar o ensino
AJ-04	20/12/2016	Folha de SP	20 anos da LDB
AJ-05	18/02/2017	Folha de SP	Contra a evasão
AJ-06	08/03/2017	O Globo	Retirar história das disciplinas obrigatórias é 'erro absoluto', diz professor da USP
AJ-07	06/04/2017	O Globo	Base Nacional Comum: avanço para a educação
AJ-08	07/04/2017	O Globo	Bancada religiosa pediu a Temer retirada de questão de gênero da Base
AJ-09	08/04/2017	Folha de SP	Base mais sólida
AJ-10	23/04/2017	Folha de SP	A base do ensino
AJ-11	10/05/2017	Folha de SP	À base de prudência
AJ-12	02/12/2017	Folha de SP	Gestão Temer acelera votação da base curricular sem novo debate
AJ-13	04/12/2017	O Globo	Gênero e orientação sexual não devem ser abordados explicitamente na BNCC
AJ-14	06/12/2017	O Globo	Governo tira menção a sindicatos da Base Curricular
AJ-15	07/12/2017	O Globo	Educadores temem que polêmica sobre termos na Base Curricular impeça sua aprovação
AJ-16	10/12/2017	Folha de SP	Ensino com diretriz
AJ-17	15/12/2017	Folha de SP	A BNCC precisa chegar às redes de ensino
AJ-18	15/12/2017	O Globo	Base da educação
AJ-19	15/12/2017	O Globo	Aprovação da Base Curricular divide educadores
AJ-20	19/12/2017	O Globo	Uma batalha vencida com a Base Curricular
AJ-21	20/12/2017	Folha de SP	Base para a educação avançar no Brasil
AJ-22	20/12/2017	O Globo	Ministro diz que Base Curricular respeita pluralidade
AJ-23	21/11/2017	O Globo	Aceno de liberdade
AJ-24	22/12/2017	Folha de SP	Só o começo

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Em outros títulos a intencionalidade é ainda mais incisiva, como exemplo, nos títulos: “Resgatar o ensino”; “Base para a educação avançar no Brasil”; “*Base Nacional Comum: avanço para a educação*”. Nestes títulos, fica clara a apelação à ideia de que a BNCC (BRASIL, 2017b) promova não só o resgate da educação, mas que também provoque o seu avanço. Além do título “A BNCC precisa chegar às redes de ensino” que carrega em si a ideia de uma necessária urgência de implementação da BNCC nas redes de ensino.

Com o intuito de aprofundar a análise, o material coletado foi processado por meio de uma ferramenta computacional denominada Iramuteq - *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, desenvolvida por Pierre

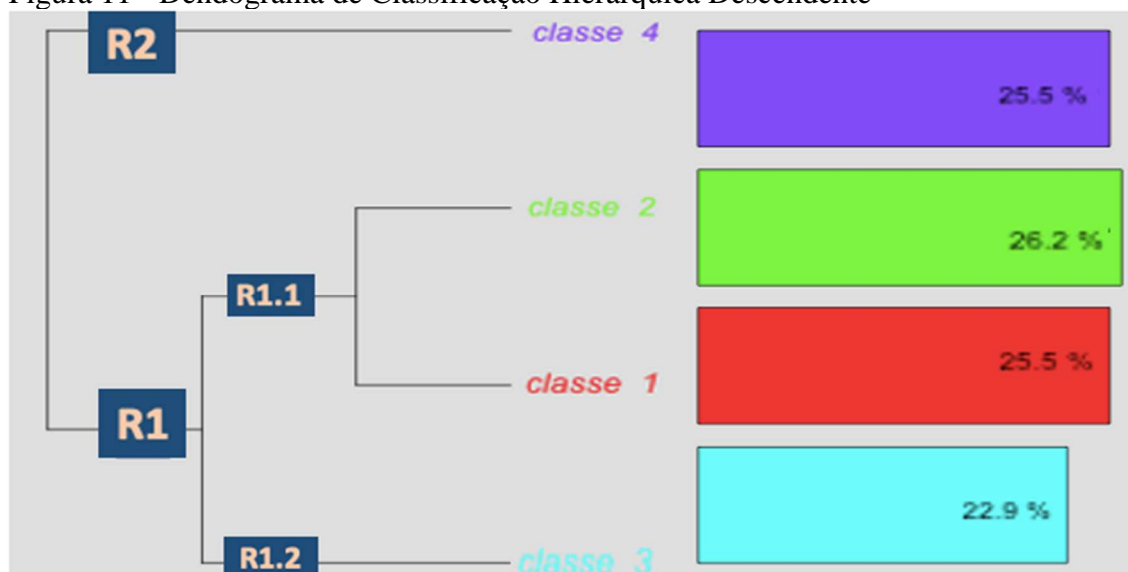
Classificação Hierárquica Descendente (CHD), em que segmentos de texto e vocabulário são correlacionados, formando um esquema hierárquico de classes, que visa a obter segmentos de texto. Segundo Camargo e Justo (2013a, p. 516): “Essa análise visa a obter classes que apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das outras classes”.

Como resultado, os 24 textos, que compõem o *corpus* geral, foram subdivididos em 329 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 267 STs (81,16%).

O CHD gerado pelo *software* está representado em dois diagramas (FIGURAS 11 e 12) que demonstram as quatro classes de palavras que se mostraram estáveis; ou seja, compostas de unidades de segmentos de texto com vocabulário semelhante.

O primeiro diagrama gerado é um *dendograma* em que é informada a organização das classes e a incidência percentual de seus conteúdos textuais (FIGURA 11). A partir desse dado, é possível começar a traçar interpretações acerca das formações de cada classe, assim como buscar compreender as aproximações e afastamentos entre as classes concebidas.

Figura 11 - Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: Diagrama gerado por meio do Iramuteq.

Com relação às quatro classes geradas para o *corpus* em análise, percebe-se, com a leitura no sentido da esquerda para direita, num primeiro movimento duas ramificações: 1) ramificação R1, com a subdivisão das classes (R1.1 e R1.2) com as classes 1 (25,5%), 2 (26,2%) e 3 (22,9%); 2) ramificação R2, com a classe 4 (25,5%). Essa é a configuração final da CHD, pois o IRAMUTEQ providencia o subagrupamento até que as classes se

apresentem estáveis, ou seja, compostas de unidades de segmentos de texto com vocabulário semelhante (CAMARGO; JUSTO, 2013b, p. 14).

As representações dos sujeitos das classes 1, 2 e 3, por estarem na ramificação R1, apresentam aproximações entre si e distanciamentos frente à classe 4, respectivamente, visto que quanto mais afastado no chaveamento da CHD, menores as relações entre as palavras no contexto das classes.

O segundo diagrama, complementar ao primeiro, é um Filograma (FIGURA 12). A CHD com filograma das palavras favorece a visualização das principais palavras, que formam cada classe construída pelo *software* (CARVALHO; JUSTO, 2013):

Figura 12 - Filograma de Classificação Hierárquica Descendente aproximações



Fonte: Filograma referente à Classificação Hierárquica Descendente (CHD) obtida pelo Iramuteq.

Quanto mais no topo da lista e maior o tamanho da palavra, maior influência na classe. Observa-se que no filograma as classes 1 e 2, que compõem a subramificação R1, são as que têm maior aproximação e correlação textual. As duas, agrupadas, correspondem a 51,7% dos argumentos utilizados nos textos jornalísticos analisados.

Tendo isso à vista, verifica-se que em R1, as classes são formadas por palavras, como, por exemplo, *ensino* e *fundamental* (classe 1); *aprender* e *aprendizagem* (classe 2); e *português*, *ciências* e *história* (classe 3). Por sua vez, em R2, *gênero*, *questão* e *respeito* fizeram com que a classe 4 ficasse desconectada das demais; o que nos levou a caracterizá-la como classe solitária, cujos segmentos de texto serão analisados à parte.

Iniciando pela ramificação R1, para dar mais consistência à análise, realizamos a categorização temática dos segmentos de textos, em que os termos de cada classe estão correlacionados. Nesse processo, identificamos a emergência de quatro categorias: a) clareza; b) essencial/norteadora; c) equidade/qualidade; e d) avaliação.

A título de exemplo, destacamos alguns segmentos de texto associados a cada uma das categorias temáticas emergentes. O código remete ao artigo jornalístico citado, de acordo com o que foi definido no Quadro 17 (p. 142 desta Tese):

a) clareza

(AJ-02) - *O tom geral das apreciações sobre o novo texto indica que melhoraram o detalhe e a precisão dos objetivos de aprendizagem.*

(AJ-02) - *Já se tornou consensual a necessidade urgente de uma BNCC. Não paira mais dúvida de que a educação brasileira, para safar-se do atoleiro de mediocridade atual, precisa de um rol compreensível por todos —pais, mestres e estudantes— daquilo que deve ser ensinado e aprendido em sala de aula.*

(AJ-09) - *Melhorou de forma considerável o documento que dará clareza a professores e pais sobre o que cada aluno tem o direito de aprender e a escola tem obrigação de ensinar.*

(AJ-11) - *[...] um dos objetivos do núcleo comum é evidenciar para todos — professores, pais, dirigentes e alunos— aquilo que os últimos têm de aprender.*

(AJ-13) - *De acordo com o conselheiro [Siqueira - do CNE], foi feito um esforço para valorizar aspectos como a brincadeira, colocar a criança como protagonista de seu desenvolvimento e também "subir a régua" nos objetivos de aprendizagem da etapa. "Havia uma crítica à falta de clareza em relação à progressão do aprendizado, faltava definir os objetivos para cada faixa etária. Isso foi corrigido. A relação entre objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento da criança também".*

(AJ-16) - *Está quase pronto o documento que definirá o padrão nacional para o que crianças e jovens devem aprender até o 9º ano do ensino fundamental.*

(AJ-19) - *O documento que foi aprovado trouxe um texto que abriu a caixa preta da alfabetização. Estávamos nas trevas e isso melhorou.*

(AJ-20) - *Aqui entra a Base Curricular, para uniformizar a definição do que cada aluno precisa aprender, ano a ano. “O documento dará coerência ao sistema”, explica o diretor da Fundação Lemann, Denis Mizne, envolvido em todo o processo de formulação e de intenso debate das milhares de propostas para a Base.*

b) essencial/norteadora

(AJ-04) - *A adoção de uma base nacional comum curricular (BNCC) enfrenta diretamente esse problema. Escolas e professores passarão a ter clareza do que os seus alunos devem aprender e o que eles devem ser capazes de fazer com esse aprendizado.*

(AJ-10) - *Contar com um itinerário permite que professores, alunos, pais e dirigentes saibam aonde se almeja chegar. Para não desperdiçar mais tempo, recomenda-se aprender com a experiência de países bem-sucedidos nessa empreitada. [...] Há coisas que todo estudante precisa aprender e saber. Esse é o sentido da base curricular.*

(AJ-13; AJ-15; AJ-19) - *A BNCC **norteará** os currículos de todo país.*

(AJ-15) - *O documento servirá para **nortear** os currículos de todas as escolas do país. Hoje, instituições públicas e privadas seguem apenas diretrizes do CNE.*

(AJ-17) - *Ele [o diretor da Fundação Lemann, Denis Mizne] afirma que embora possa haver falhas, mas a existência de um documento que defina o que cada estudante deve aprender é um **passo fundamental** para a educação brasileira.*

(AJ-21) - *A partir de agora, redes de ensino, escolas públicas e privadas têm uma referência nacional obrigatória para adequar seus currículos. Essa referência é o ponto a que se quer chegar em cada etapa da educação básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá.*

(AJ-24) - *O Brasil conta enfim com uma **carta essencial** de direitos de aprendizagem e obrigações da escola, batizada base nacional comum curricular (BNCC).*

c) equidade/qualidade

(AJ-07) - *O documento define o que todos os alunos da educação básica têm o direito de aprender, criando condições para mais equidade e organização do sistema educacional.*

(AJ-17) - *Ao definir o que todos os alunos têm o direito de aprender, o documento é um passo fundamental para garantir a equidade e a qualidade do sistema educacional brasileiro.*

(AJ-20) - *O currículo para o ensino infantil e fundamental — falta o do médio —, décadas depois da carta e da lei de diretrizes, ajuda na revolução de qualidade de que a educação necessita*

(AJ-21) - *Ao homologar nesta quarta (20) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciamos uma nova era na educação brasileira e nos **alinhamos** aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo.*

(AJ-21) - *Se aliarmos a BNCC às demais ações que empreendemos no MEC —como as políticas de alfabetização e de formação de professores, a reforma do ensino médio, a modernização do ensino à distância e o novo fies—, temos a convicção de que entregaremos um conjunto de medidas que serão os pilares para um salto de qualidade do ensino.*

(AJ-21) - *Reduzir desigualdades educacionais e promover a qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros são tarefas possíveis. Acabamos de dar um passo decisivo para atingir esses objetivos.*

(AJ-22) - *O ministro defendeu ainda que a nova base curricular vai auxiliar, inclusive, na recuperação da economia do país. Para Mendonça Filho, ao promover a revitalização do ensino básico, o Brasil garante igualdade de oportunidades. “A educação não pode ser fator de produção de injustiça, mas de igualdade, oportunidade e equidade”, exaltou.*

d) avaliação

(AJ-04) - *Os maus resultados dos alunos brasileiros nas avaliações nacionais e internacionais recentemente divulgadas podem ser em grande parte explicados pela ausência de indicações claras do que os alunos devem aprender para enfrentar com êxito os desafios do mundo contemporâneo.*

(AJ-10) - *Há muito esta Folha defende que se esgotou o tempo para teorias inócuas, experimentação sem propósito e condescendência pedagógica no ensino público. Com o Brasil amargando sucessivos desempenhos vexatórios em leitura, ciências e matemática na prova internacional Pisa, parece evidente que a educação nacional estacionou num patamar muito baixo de qualidade.*

(AJ-16) - *A BNCC define conteúdos a serem estudados e competências e habilidades que os alunos devem demonstrar a cada passo da vida escolar. Soa como obviedade, mas não existe norma válida em todo o país que estabeleça de modo preciso a progressão do ensino e o que se deve esperar como resultado.*

(AJ-18) - *Daniel Cara, Coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, critica o texto aprovado. Segundo ele, o modelo do documento prioriza um ensino pautado em avaliações de larga escala, o que prejudica a aprendizagem efetiva dos alunos.*

(AJ-20) - *Tornou-se possível estabelecer metas, a partir da constatação da má qualidade do ensino, mostrada, por exemplo, no exame internacional Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudante), aplicado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que congrega nações desenvolvidas e associadas como o Brasil.*

Em uma análise mais detalhada da escolha lexical, identificamos que a utilização de adjetivos, advérbios e de metáforas que parecem ter sido utilizados como estratégia

persuasiva empregada para convencer o leitor a uma visão favorável em relação à homologação da BNCC.

Por exemplo, nos trechos “Uma carta *essencial* de direitos de aprendizagem e obrigações da escola”; “Um passo *decisivo* para a educação avançar no Brasil”; “Estabelece de modo *preciso* a progressão”, destaca-se o uso de adjetivos ou advérbios como argumentos explícitos utilizados com a intenção de julgar e ressaltar qualidades do documento.

Por meio da análise destes trechos, inferimos que os veículos midiáticos utilizaram seus espaços não apenas para informar, mas para tentar *convencer o leitor* sobre um argumento, utilizando-se de técnicas que atendem aos objetivos da modalidade comunicativa da propaganda:

Como objetivo da propaganda é *produzir uma ação*, a simplicidade da representação do real, com somente duas opções, dá relevo à relação entre os dois polos que se coloca e ao mesmo tempo evidencia o contraste entre as duas respostas possíveis. A astúcia do pensamento na propaganda consiste, de fato, em apresentar uma única solução, uma única saída, uma ligação possível, o polo negativo existindo para reafirmar e reforçar o oposto. (MOSCOVICI, 2012, p. 399, grifos do autor)

Observa-se, também, o uso de metáforas com qualificativos favoráveis implícitos, nas afirmações:

“Nos *alinhamos* aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” e “Servirá para *nortear* os currículos das escolas” em contraste com o modo depreciativo em que a educação atual é (des) qualificada, como em: “Estávamos nas *trevas*” e “Precisa chegar às redes de ensino para a educação brasileira, safar-se do *atoleiro* de mediocridade atual”.

Percebemos, concordando Bowe, Ball e Gold (1992), que os elaboradores da política não conseguem controlar os significados de seus textos. A interpretação da política curricular é uma questão de luta, em que concorrem diferentes interpretações relacionadas a diferentes interesses.

Assim, pensando com Moscovici (1985), quando este afirma que a influência social é um gênero comunicativo que está “enraizado no conflito e se esforça pelo consenso” (p. 352), observamos o esforço de convencimento ou de influência propagandeados por meio da mídia impressa e digital. Este esforço é evidenciado pelo uso de recursos persuasivos nos discursos publicados.

Em uma análise global dos segmentos de textos destacados, observamos a emergência de um discurso que traz argumentos, predominantemente, favoráveis à forma e aos conteúdos da BNCC.

Considerando o que Moscovici (2005) nos ensinou, concluímos que o processo de objetivação da BNCC pela mídia ocorre por meio da construção da imagem do documento como uma *diretriz clara e essencial que garantirá a qualidade e equidade à educação que possibilitará a superação de resultados educacionais indesejados em avaliações padronizadas*.

Retomando o filograma da CHD (FIGURA 12), observamos que a Classe 4 de palavras representa os termos que tiveram menor representatividade no conjunto dos textos. Assim, podemos dizer que esta Classe 4, na qual está em destaque o termo *gênero*, os segmentos de texto correlacionados com a segunda ramificação (R2) compõem o campo das representações periféricas.

Apesar disso, lançaremos um olhar mais atento aos segmentos textuais em que o termo *gênero* foi proferido, por considerarmos a importância do embate gerado em torno desta temática, o qual relatamos a seguir.

O MEC retirou da última versão, de última hora, menções às expressões de *identidade de gênero e orientação sexual* depois de o Governo Federal, aparentemente, ter sofrido pressão da bancada religiosa do Congresso Nacional. O fato, porém, foi tratado como uma eventualidade, a um simples ajuste redacional do texto, por uma representante do MEC, que atribui a revisão efetuada na 3ª versão da BNCC como uma mera *questão de edição*, como fica evidenciado no segmento de texto, a seguir:

(AJ-08) - [...] *O que acontece é que já tínhamos feito um copidesque, não sei exatamente quais foram os critérios adotados (para a exclusão dos termos), mas tinham outras coisas ali. Só que isso chamou mais atenção porque é uma expressão (identidade de gênero) que ficou em destaque. Isso foi uma questão de edição— completou Maria Helena.*

A retirada das expressões foi minimizada em vários artigos publicados à ocasião. Em um deles, conforme demonstrado no segmento de texto, em destaque, os redatores dizem que esta questão precisa ser esclarecida, embora *não seja crucial*:

(AJ-09) - *Seria útil, ainda, esclarecer o confuso episódio de corte das menções a orientação sexual e identidade de gênero; não que tais noções sejam cruciais, mas uma base consensual não se constrói sem um mínimo de transparência.*

(AJ-15) - *As alterações no texto da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino infantil e fundamental feitas pelo Ministério da Educação (MEC), que suprimiu trechos sobre questões de gênero e sexualidade, ainda dividem o Conselho Nacional de Educação (CNE), que analisa o documento antes de cancelar a última versão para a homologação pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Segundo fontes ouvidas pelo GLOBO, membros do conselho reunidos em Brasília desde segunda-feira já elaboraram cerca de 200 emendas modificando o texto enviado pelo MEC. O impasse preocupa educadores, que temem que a discussão sobre detalhes do texto ofusque a qualidade do documento como um todo e trave a aprovação da Base, que, segundo eles, precisa ocorrer ainda este ano. O MEC também tem pressa.*

Estes discursos revelam também, implicitamente, a visão de currículo enraizada em concepções técnicas. Esta visão vinculada às teorias tradicionais de currículo, foram observadas tanto nos textos veiculados na mídia, quanto nos discursos dos representantes das fundações empresariais, apresentados na seção anterior deste Capítulo. Observamos que estes atores demonstraram conceber o currículo apenas na dimensão do texto como um *produto*, cujo conteúdo está organizado de forma neutra, não problematizadora e que desconsidera as demandas da diferença, em especial, as de identidade.

Embora em outro artigo a retirada das expressões seja referida como mero *detalhe do texto* e que representante do MEC tenha dito que a supressão do termo tenha sido apenas uma *questão de edição*, um simples copidesque, na prática, o que se observou foi, como resultado, uma mudança conceitual, tal como está registrado no trecho a seguir:

(AJ-14) - *No mesmo tópico das habilidades em história no 9º ano, o governo retirou comando que determinava o estudo das "dinâmicas populacionais" para compreensão das "identidades étnico-raciais e de gênero na história recente". No lugar, determinou a análise dos "aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas".*

A minimização do teor da polêmica que ocorreu em torno da temática, associada à pressão da bancada religiosa, fez prevalecer um discurso conservador na versão aprovada da BNCC (BRASIL, 2017b), conforme revelado no trecho jornalístico supracitado.

A escolha de linguagem nas matérias jornalísticas, que tratam da retirada das menções às expressões de *identidade de gênero e orientação sexual*, as quais evidenciamos nos trechos destacados, demonstram que esses textos jornalísticos não carregam as características de neutralidade de um texto, que objetiva unicamente a difusão de informações.

Como vimos, no Capítulo 3 desta tese, Moscovici (1961/2012) denominou três modalidades comunicativas, das quais tomamos para esta análise a *difusão* e a

propaganda. Como visto anteriormente, a comunicação na modalidade *difusão* visa a garantir acesso às informações de assuntos gerais, criando um saber comum, que pode dar margem para o surgimento de opiniões diversas. Já a *propaganda* “[...] é mais concreta, ela não se contenta de renovar significação de um comportamento, ela tende a criá-lo ou reforçá-lo” (MOSCOVICI, 2012, p. 361).

Esta conceituação das modalidades comunicativas nos leva a concluir, a partir das análises discursivas, que esses textos que circularam na mídia não tiveram o objetivo de *difusão* apenas, visto que não ficaram restritos a informações que poderiam dar margem a opiniões diversas. Pelo contrário, os textos utilizam estratégias de *persuasão* semelhantes às empregadas em *propagandas*, visando, claramente, a influenciar opiniões e comportamentos dos leitores.

Se o *contexto de influência* pode ser compreendido como um campo de lutas, em que os poderes são tensionados; certamente, os vencedores foram aqueles que defenderam a aprovação da terceira versão, sem mais discussões.

Tomando este ato da política, que transcorre em um contexto de influências, observamos, nas duas cenas, a importância que estejamos atentos para a participação das fundações empresariais que, ao contraporem-se a entidades da comunidade científica, buscam um espaço de colaboração visando à formulação de políticas junto ao Estado, constituindo redes de relações e desenvolvendo atividades heterárquicas, que operam em uma forma organizacional. Forma esta, que está entre a hierarquia e uma rede de relações, em que cooperam diferentes elementos do processo político e que influenciam, estrategicamente, as agendas política e os processos internos de tomada de decisão.

Ball, Maguire e Braun (2012) reforçam que a similaridade entre as transformações encontradas em muitas nações nos diz algo de considerável importância. O contexto social e ideológico e o conteúdo dessas ênfases mundiais são, geralmente, patrocinados por uma rede de fundações, consultores, empreendedores e corporações, que são, frequentemente, ligados uns aos outros de formas complexas e influentes, e que podem estar escondidas da visão pública.

Nesse sentido, torna-se relevante atentarmos para as reflexões de Ball, Maguire e Braun (2012) e Avelar e Ball (2017) sobre a necessidade de localizarmos nossas análises sobre os ciclos de política a partir de um cenário de política de educação em mudança global e em um conjunto de mecanismos de tecnologias de políticas e de práticas, que constituem agora processos neoliberais de reforma em educação.

Segundo os autores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), dentro de todos esses mecanismos de escolha de tecnologias, liderança da concorrência de desconcentração ou gestão, privatização do empreendedorismo e/ou governança, estão um conjunto de posicionamento de sujeitos, uma linguagem, um conjunto de relacionamentos no imaginário social e um conjunto de práticas que criam o neoliberalismo. Essa educação neoliberal baseia-se em processos de flexibilização, no uso de medições, processos de comparação de competição e escolha, de mercantilização, responsabilização e, fundamentalmente, em processos de reconstrução de financiamento da educação. Esse enfoque econômico provoca várias mudanças na educação, mas, principalmente, cria as oportunidades de lucro.

O alerta dos autores citados corresponde ao que vem sendo observado no Brasil. Maria Abádia da Silva, em prefácio de livro recentemente publicado (LIBÂNEO; FREITAS, 2018), traz informações que comprovam esta tendência:

[...] de 1990 e 2000 em diante, cresceu o interesse de corporações e grupos empresariais ávidos em negociar serviços de Educação sob a lógica empresarial privatista na Educação Brasileira. Estes grupos e empresários atuam no país por meio de tratados, acordos, subscrição a convenções internacionais, convênios, programas, projetos, parcerias privadas, planos, consultorias, assistência técnica, fundações, empréstimos financeiros, condicionalidades inscritas e cruzadas nos acordos e protocolos, subscrição aos documentos decorrentes de conferências **para expandir negócios empresariais lucrativos na Educação** e, assim, aumentar a circulação de produtos, equipamentos e mercadorias, além de induzir novos consumidores. (SILVA, 2018, p. 10, grifos nossos)

Assim, observa-se, como já denunciado, em estudo realizado recentemente por Avelar e Ball (2017), que os representantes das fundações empresariais adquiriram força e se tornaram uma “coalizão de defensores de *standards* de aprendizagem nacionais”, que tem se inserido e influenciado fortemente a definição das políticas educacionais no Brasil.

A constatação anunciada no parágrafo anterior está evidenciada em todos os atos da elaboração desta política. Na próxima seção deste Capítulo, veremos a manifestação dessas representações e influências ao longo do processo de produção do texto político.

4.2. Segundo ato: contexto de produção do texto político

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. (BALL, 2006b, p. 26)

O clima de tensão e as conseqüentes disputas por significações, que se intensificaram ao longo do processo de construção da BNCC (BRASIL, 2017b), estiveram presentes desde a elaboração do PNE (BRASIL, 2014f).

Foram muitas as circunstâncias criadas no período de sete anos transcorridos entre a apresentação do Projeto de Lei do executivo, que culminou com o PNE, (BRASIL, 2014f) até a homologação da BNCC (BRASIL, 2017b), assim como foram muitos os atores envolvidos em cada um dos eventos ou cenários em que esta história se desenrolou.

Consideramos o PNE como primeira etapa do processo de construção da BNCC, por ter sido esta a lei que tornou obrigatória a existência da BNCC. Apesar dessa obviedade que é de amplo conhecimento, pareceu-nos importante desvelar o momento em que, nos meandros da elaboração do PNE (BRASIL, 2014f), esta obrigatoriedade foi implantada, já que ela não constava do PL 8.035/2010⁶⁵.

Por este motivo, neste *segundo ato* da política, voltaremos nosso olhar para a trajetória de produção dos textos, que geraram o PNE (BRASIL, 2014f), e para os que promoveram a consolidação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017b).

As duas cenas deste ato serão protagonizadas, principalmente, pelo MEC. Inicialmente, o palco será dividido com o congresso nacional e terá a participação especial de alguns atores coadjuvantes, representantes de entidades da sociedade civil. Na cena seguinte, o congresso nacional se retira, para que o CNE assuma papel de destaque na articulação dos discursos.

4.2.1. Cena 3: governo federal e Congresso Nacional

Para contar a história do objeto deste estudo – a BNCC (BRASIL, 2017b) - e refletir sobre processo de sua implantação, voltamos um pouco no tempo. Iniciamos retomando, brevemente, o processo de elaboração do PNE (BRASIL, 2014f), revelando os atores envolvidos e desvelando suas posições e posicionamentos.

O governo federal, com o objetivo de possibilitar a participação democrática na definição dos rumos de desenvolvimento da Educação Nacional, instituiu, em 2008, a

⁶⁵ O PL 8.035/2010, conforme já explanado no primeiro Capítulo desta Tese, foi o projeto de lei do Plano Nacional de Educação elaborado pelo executivo, que sofreu diversos substitutivos no Congresso Nacional, modificando significativamente o texto original.

Conferência Nacional de Educação – CONAE. Segundo o MEC, “[...] o PNE foi elaborado com os compromissos, largamente debatidos e apontados como estratégicos pela sociedade na CONAE 2010, os quais foram aprimorados na interação com o Congresso Nacional [...]” (BRASIL, 2014a, p. 9).

No Documento Final da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010, no que se refere à *qualidade da educação*, consta a recomendação de que fossem consideradas, entre as diretrizes, a “[...] indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um *currículo* que contemple, ao mesmo tempo, uma *base nacional* demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais [...]” (CONAE, 2010, p. 40, grifos nossos).

O governo federal reinterpreto essa recomendação, transformando-a em meta na primeira versão do Projeto de Lei (PL) do PNE:

2.12) Definir, até dezembro de 2012, *expectativas de aprendizagem para todos os anos do ensino fundamental*, de maneira a assegurar a formação básica comum, reconhecendo a especificidade da infância e da adolescência, os novos saberes e os tempos escolares. (BRASIL, 2010a, grifos nossos)

O Projeto de Lei elaborado pelo executivo, uma vez submetido à discussão na esfera legislativa, sofreu diversas outras modificações durante o seu trâmite no Congresso Nacional. Foram quase 3.000 (três mil emendas) provenientes dos parlamentares Câmara dos Deputados (CD) e do Senado Federal (SF). Além dos órgãos legislativos, diversas entidades também apresentaram sugestões de emendas ao PL 8.035/10, conforme demonstrado no Quadro 18:

Quadro 18 - Entidades que apresentaram sugestões de emendas ao PL 8.035/10

Propostas de emendas ao PNE.
CNDE - Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
UNE - União Nacional dos Estudantes
UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
CEDES - Centro de Estudos Educação & Sociedade
FASUBRA - Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Brasileiras
PROFES - Forum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

Fonte: Portal da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2012f).

Considerando que o cenário que nos interessa conhecer é unicamente o que gerou as alterações que culminaram com a inserção do conceito de BNCC no PNE, o destaque, neste trabalho, ficará restrito às propostas de alteração relacionadas ao campo curricular.

Dentre as sugestões de emendas, vale destacar que o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) manifestou-se pela supressão da estratégia de definição sobre a necessidade de expectativas de aprendizagem para todos os anos do ensino fundamental no PNE, com o seguinte argumento:

Esta é uma das funções do CNE e deve estar articulada às diretrizes da educação básica em suas diferentes modalidades e não como um objetivo isolado, como se as expectativas fossem independentes das Diretrizes Curriculares. Até mesmo no ensino instrumental as expectativas se organizam dentro dos parâmetros curriculares. Essa estratégia está deslocada no PNE, portanto a justificativa de supressão dessa estratégia deve ser considerada. (BRASIL, 2012g)

Nessa direção é importante assinalar que a ideia de que deveria constar no PNE a estratégia sobre a necessidade de definição de expectativas de aprendizagem para todos os anos do ensino fundamental já apresentava resistência de representantes da comunidade científica desde a sua origem.

Na Câmara dos Deputados, ao tramitar pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, o texto recebeu uma segunda versão, na qual se observa ter havido alteração de redação e de posição da estratégica dentro da Meta 2:

2.7) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de *direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental*. (BRASIL, 2012f, grifos nossos)

Observa-se que, nessa nova versão, a sugestão do CEDES foi parcialmente acolhida, tendo em vista o reconhecimento da competência do Conselho Nacional de Educação (CNE) quanto à definição da matéria. Houve, no entanto, a substituição do termo “expectativas de aprendizagem” por “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”.

Nesse ponto, é preciso registrar que esta alteração foi também incorporada ao Documento Referência da CONAE 2014 (CONAE, 2013) e aprovada na Conferência,

conforme pode-se constatar no Documento Final (CONAE, 2014). O que pode ser um indicativo de que houve consenso sobre este aspecto.

No Senado Federal, onde a matéria tramitou por mais de um ano pelas Comissões de Assuntos Econômicos, de Constituição, Justiça e Cidadania e pela Comissão de Educação, sendo também apreciada pelo plenário daquela Casa Revisora, destacamos que a mesma recebeu um Substitutivo no qual a estratégia **2.7** adquire mais relevância, sendo renumerada, desmembrada em duas e reposicionada. E é, nesta nova estratégia, que “surge” a proposta de um pacto para a configuração da Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental:

2.1) apresentar ao Conselho Nacional de Educação, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do segundo ano de vigência deste PNE, ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada ano do ensino fundamental.

2.2) pactuar, entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o art. 7º, § 5º, desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a *base nacional comum curricular do ensino fundamental* (grifos nossos). (BRASIL, 2013a, p. 48)

Quando este Substitutivo retorna à Câmara dos Deputados, é submetido a uma Comissão Especial, que teve a incumbência específica de analisar as mudanças que os senadores imprimiram ao texto. Segundo consta do Relatório (BRASIL, 2014b), foi realizada uma audiência pública acerca das alterações produzidas pelo Senado Federal no texto do PNE, para ouvir diversas entidades, as quais são citadas nominalmente:

Em 25/02/2014, a Comissão Especial realizou uma audiência pública para ouvir diversas instituições da área educacional acerca das alterações produzidas pelo Senado Federal no texto do PNE. Estiveram presentes:

- Alessio Costa Lima – Vice-presidente da UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- Alexandre Mellão – Consultor Jurídico da ABRAES - Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior
- Amábilis Pacios - Presidente da FENEP - Federação Nacional das Escolas Particulares
- Andréa Barbosa Gouveia – Vice-presidenta da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- Arnaldo Cardoso Freire - Vice-presidente da CONFENEM - Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
- Carmem Luiza da Silva - Vice-presidente da ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

- Celso da Costa Frauches - Representante da ANACEU - Associação Nacional dos Centros Universitários
- Daniel Cara – Coordenador Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação
- Eduardo Rolim de Oliveira - Presidente da PROIFES - Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior
- Eliene Novaes Rocha – Representante do Fórum Nacional de Educação
- Frederico Unterberger - 1o Vice-Presidente da ANEC - Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
- Gibran Jordão – Coordenador Geral da FASUBRA – Federação de Sindicato de Trabalhadores Técnico-Administrativos das Instituições de Ensino Superior Públicas
- Julio Cesar da Silva - Membro Associado Honorário do CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- Madalena Guasco Peixoto – Coordenadora Geral da CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
- Marta Vanelli – Secretária Geral da CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- Priscila Cruz – Diretora-Executiva do Todos pela Educação
- Raulino Tramontin - Consultor Técnico da ANUP - Associação Nacional Das Universidades Particulares
- Toni Reis – Representante da ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais
- Virgínia Barros – Presidenta da UNE – União Nacional dos Estudantes
- Xavier Carvalho – Representante do MOVATE - Movimento de Valorização dos Trabalhadores em Educação. (BRASIL, 2014b, p. 3)

Ao que parece, a pressão que as entidades exerceram foi suficiente para promover a supressão da ideia de um pacto para a elaboração da base nacional comum curricular no texto da estratégia. A justificativa apresentada no parecer foi a de que “base nacional” e “direitos e objetivos” são conceitos relativos a duas dimensões curriculares distintas:

Na estratégia 2.2 do texto do Senado Federal, optamos por suprimir referência à base nacional comum curricular tendo em vista que os conceitos dessas dimensões curriculares (a base nacional, de um lado, e os direitos e objetivos, de outro) não são necessariamente os mesmos. [...] de forma a alinhar os comandos legais para as metas 2 e 3 quanto aos direitos e objetivos de aprendizagem, também nos manifestamos pelo retorno da estratégia 3.10 do texto da Câmara dos Deputados e supressão de referência à base nacional comum curricular na estratégia 3.3 do Substitutivo. (BRASIL, 2014b, p. 14)

A proposta de supressão, no entanto, não se manteve por muito tempo, tendo sido derrubada na 49ª Reunião Ordinária da Câmara dos Deputados, por meio da aprovação do “Destaque”, que reestabeleceu, na íntegra, a redação da estratégia **2.2**, constante no Substitutivo do Senado:

[...] Destaque nº 15/14 - da Bancada do DEM - que aprova, na íntegra, a Estratégia 2.2. do Substitutivo do Senado Federal. Encaminharam a votação a favor do destaque os Deputados Ângelo Vanhoni e Professora Dorinha Seabra Rezende. Em votação simbólica, foi aprovado por unanimidade [...] (BRASIL, 2014c)

Diante da aprovação deste e de outros “Destques”, o parecer reformulado (BRASIL, 2014c) encerra as discussões sobre o PNE na esfera legislativa, conforme consta do Relatório Final (BRASIL, 2014e) e, também, da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014f), que aprova o PNE.

As duas estratégias vinculadas à Meta 2 do PNE foram publicadas com a seguinte redação:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental.

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, 2014f)

Mas é, na Meta 7 do PNE, que surgem atrelados os conceitos de *qualidade* e de *resultados* educacionais medidos por avaliação: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...] (BRASIL, 2014f).

E é, nessa Meta, que a necessidade de elaboração da BNCC ganha *status* de estratégia para se alcançar a qualidade almejada, apontando também para o estabelecimento e implantação tanto de diretrizes pedagógicas, não deixando margens para dúvidas quanto à necessidade da existência dos dois documentos:

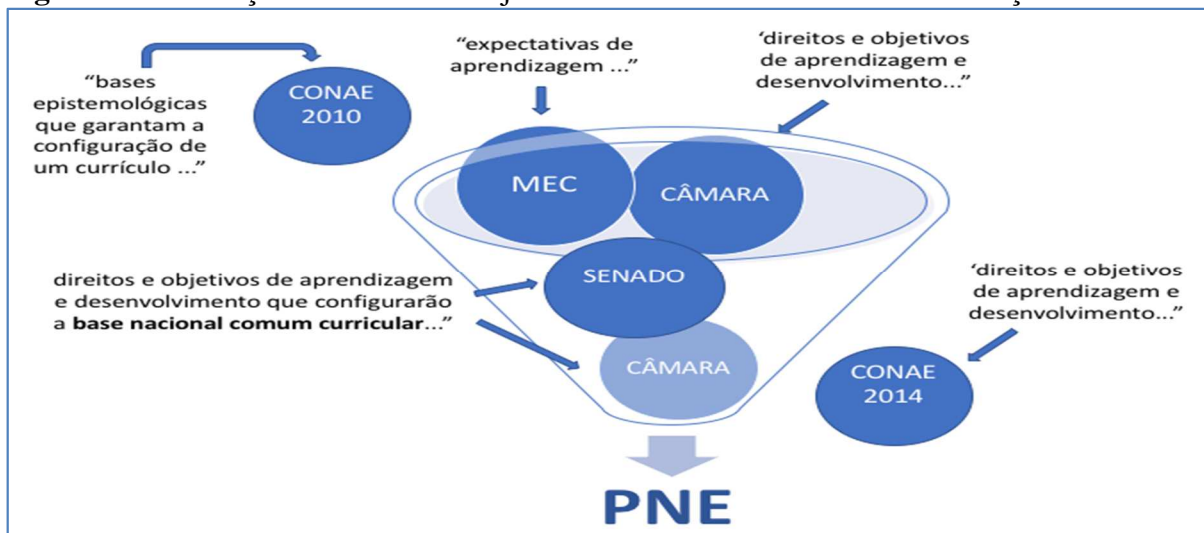
7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014f)

Assim, a partir de 2014, com a aprovação do PNE (BRASIL, 2014f), fica consolidada no país a atribuição do Ministério da Educação de elaborar proposta de

direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental, em que configure a Base Nacional Comum Curricular.

Verificamos, na análise documental, que, embora possa se constatar que parte das formulações aprovadas no PNE (BRASIL, 2014f) tenham se originado nas discussões da CONAE 2010, apenas os textos produzidos pelas esferas executiva e legislativa passaram pelo funil da aprovação, conforme demonstrado na Figura 13.

Figura 13 - Alterações textuais no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação



Fonte: Figura elaborada pela autora.

Importante destacar que nem mesmo os quase quatro anos de tramitação do PNE (BRASIL, 2014f) garantiram que fossem contemplados, em seu texto, os anseios sociais, sendo, pelo contrário, enfatizados os mecanismos de controle de qualidade educacional dissociados do conjunto de proposições expressas nas conferências.

Esses desvios, apontados na elaboração do PNE (BRASIL, 2014f), tiveram consequências importantes, quando do processo subsequente de tramitação da BNCC, visto que provocaram mais um longo processo, de mais de três anos até sua aprovação, no qual novos embates discursivos foram travados.

Para entendermos os desvios sofridos na proposta inicial do PNE, no que concerne aos aspectos referentes ao conceito de *qualidade educacional*, recorreremos à perspectiva de análise proposta por Stephen Ball (1993b) e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992), que nos orientam a estudar as políticas como *texto* e como *discurso* para compreendermos os *contextos de influência*.

Da análise do processo de construção do PNE (BRASIL, 2014f), pode-se inferir que o debate sobre a qualidade da educação nacional passou a associar-se à produção de resultados educacionais obtidos nas avaliações nacionais e internacionais, convergindo para a necessidade de construção de uma base nacional comum curricular como resposta ao desejo de atingir a equidade educacional.

Na próxima cena, deste ato, que se desenvolve no contexto de elaboração do texto político, os atores representantes dos órgãos legislativos saem de cena, para que o MEC compartilhe o protagonismo com Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e com o Conselho Nacional de Educação (CNE). Outros atores, porém, continuam marcando presença na cena como coadjuvantes do processo.

4.2.2. *Cena 4: MEC, CONSED, UNDIME e CNE*

Do momento em que a lei que institui o PNE (BRASIL, 2014f) foi publicada, até a homologação da BNCC (BRASIL, 2017b), transcorrem-se exatos 42 meses, durante os quais o Brasil foi governado por dois presidentes da república: Dilma Rousseff (jan./2011 a ago./2016) e Michel Temer (set./2016 a dez/2018). No MEC, o comando esteve nas mãos de sete ministros, durante este período, conforme demonstrado no Quadro 19.

Quadro 19 - Comando do MEC no período de 2014 a 2018

Ministro da Educação	Período
José Henrique Paim	fev./2014 a jan./2015
Cid Gomes	jan./2015 a mar./2015
Luiz Cláudio Costa (interino)	mar./2015 a abr./2015
Renato Janine Ribeiro	abr./2015 a out./2015
Aloizio Mercadante	Out./2015 a mai./2016
Mendonça Filho	mai./2016 a abr./2018
Rossieli Soares	abr./2018 a dez./2018

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Os primeiros 12 meses, que se sucederam após a aprovação do PNE (BRASIL, 2014f), foi de grande instabilidade no comando do MEC. Conforme pode ser constatado no Quadro 19, o órgão foi administrado por quatro ministros diferentes, sendo que apenas

na gestão do quarto ministro, dessa sequência, o processo de construção da BNCC foi iniciado.

O movimento empreendido pelo ministro Renato Janine Ribeiro se estendeu pelos 30 meses seguintes, com plena atividade do MEC. No Quadro 20, está sintetizada a cronologia desse processo, destacando-se os atores presentes em cada uma de suas etapas.

Quadro 20 - Cronologia de construção da BNCC-EI/EF

ETAPA	MÊS/ANO	EVENTO	ATORES
1	Jun./2015	Publicação da Portaria MEC nº 592, que institui grupo para redigir a BNCC.	MEC / CONSED / UNDIME
	Set./2015	Divulgação da 1ª Versão da BNCC-EB.	MEC / CONSED / UNDIME
	Out./2015 a Mar./2016	Disponibilização pelo MEC da plataforma <i>on line</i> para consulta pública.	MEC / Sociedade civil e Docentes
	Mai./2016	Finalização da sistematização das contribuições recebidas por meio da plataforma digital.	Universidade de Brasília
	Mai./2016	Divulgação da 2ª Versão da BNCC-EB.	MEC / CONSED / UNDIME / Universidades
2	Jun. a Ago./2016	Realização de seminários estaduais.	CONSED / UNDIME / Gestores, professores e alunos.
	Jul./2016	Publicação da Portaria MEC nº 790, que institui Comitê Gestor da BNCC.	MEC
	Set./2016	Finalização da sistematização das contribuições recebidas por meio dos seminários estaduais.	CONSED / UNDIME
	Abr./2017	Encaminhamento da 3ª Versão da BNCC-EI/EF para o CNE.	MEC / CONSED / UNDIME
3	Jun. a Set./2017	Realização de Audiências Públicas pelo CNE.	CNE / Entidades acadêmicas / Fundações empresariais / convidados
	Out./2017 a Nov./2017	CNE sistematiza as contribuições e apresenta sugestões de alteração ao MEC.	CNE
4	Dez./2017	MEC reencaminha a 3ª versão da BNCC-EI/EF modificada ao CNE.	MEC
		Dia 15 o CNE aprova a versão final da BNCC-EI/EF.	CNE
		Dia 20 o MEC a homologa a versão final da BNCC-EI/EF.	MEC

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Na primeira etapa, o MEC institui, por meio da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015 (BRASIL, 2015), Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. A Comissão foi composta por 116 membros, de professores

e especialistas das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, a partir de indicações do CONSED e da UNDIME, e de pesquisadores de universidades⁶⁶ com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores.

No mês subsequente, em 30 de julho de 2015, é lançado pelo MEC o Portal da Base Nacional Comum Curricular, que visava a apresentar ao público o processo de elaboração da BNCC; assim como estabelecer canais para comunicação e participação da sociedade no processo.

A Comissão teve como atribuição produzir, até final de fevereiro de 2016, documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular, bem como produzir relatório, consolidando os resultados da discussão pública coordenada pelas secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; além dos debates enfrentados pelas associações acadêmicas e científicas, que atuam nas áreas de conhecimento da Educação Básica.

No entanto, o processo foi acelerado, e, em 16 de setembro de 2015, cinco meses antes do prazo previsto inicialmente, o MEC, então, sob o comando do Ministro Renato Janine Ribeiro, disponibiliza a 1ª versão da BNCC para a Educação Básica e estabelece prazo até março de 2016 para manifestação pública.

A 1ª versão da BNCC-EB recebeu uma série de críticas, principalmente, sobre a falta de participação e de discussão mais aprofundada. Em resposta a estes questionamentos, o MEC disponibilizou um portal para consulta pública, no qual foram registrados mais de 300 mil cadastros, sendo que 207 mil eram de professores, segundo informações obtidas no Portal do MEC⁶⁷. No mesmo Portal há a informação de que a metade das colaborações partiu de 45 mil escolas, totalizando o recebimento de mais de 12 milhões de contribuições.

Apesar dos números gigantescos, a crítica sobre a participação continuou, pois muitos se queixaram de que não foram criadas oportunidades reais, para que os professores pudessem se aprofundar na leitura e na discussão do documento. Além disso, o MEC não divulgou com clareza os procedimentos de análise sobre as contribuições recebidas ou mesmo sobre os critérios que foram utilizados para acatar ou não as sugestões.

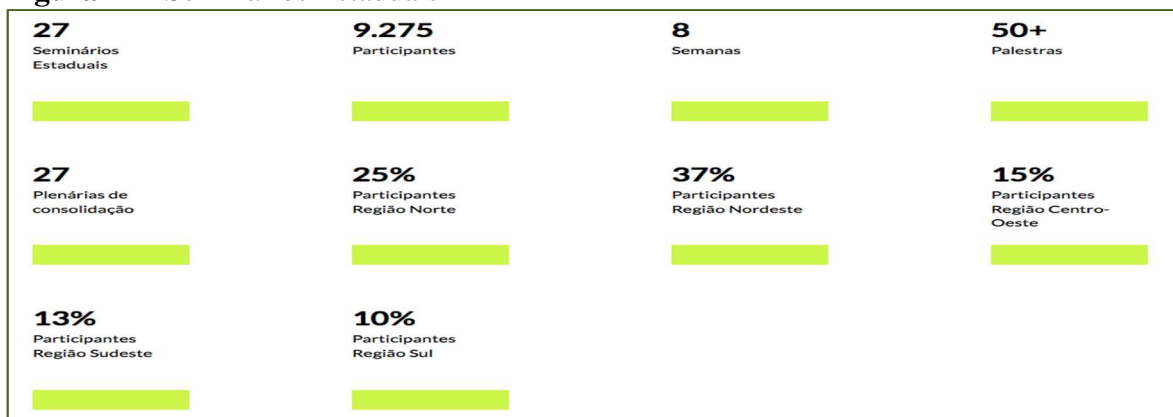
⁶⁶ Comitê de assessores das universidades: UFJF; UFMG; UFRGS; UFRPE; PUC/RIO; USP; UFPE e UERJ (BRASIL, 2016c, p. 6).

⁶⁷ Disponível em <http://pne.mec.gov.br/noticias/473-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes>.

A despeito da falta de informações sobre os procedimentos, são realizadas diversas alterações no conteúdo e na forma da BNCC e o MEC, neste momento sob o comando do Ministro Aloisio Mercadante, lança a 2ª versão da BNCC-EB, em maio de 2016.

Com o lançamento desta 2ª versão, inicia-se uma segunda etapa, na qual CONSED e UNDIME entraram em cena, protagonizando a realização de seminários em todos os estados brasileiros, no período de junho a agosto de 2016, conforme Figura 14.

Figura 14 - Seminários Estaduais



Fonte: Dados obtidos no Portal do MEC⁶⁸.

Em uma análise quantitativa, observa-se que a oportunidade de participação foi bastante reduzida em todo o país. Notadamente, nas regiões sul e sudeste, a quantidade de participantes é ainda menor do que nas outras regiões do país.

Na Tabela 3, é apresentada uma relação de proporcionalidade entre a quantidade de municípios de cada região e a de participantes nos Seminários. Mesmo não dispendo de dados indicativos sobre a oferta de vagas de participação para os municípios, podemos inferir, pelos números apresentados, que nas regiões sul e sudeste alguns municípios sequer foram representados. E, mesmo nas outras regiões, não é possível afirmar que houve distribuição equitativa de vagas para os municípios.

Tabela 3 – Proporção de participantes por município

REGIÃO	MUNICÍPIOS	PARTICIPANTES	PROPORÇÃO
SUL	1.188	928	0,78
SUDESTE	1.668	1.205	0,72
NORDESTE	1.794	3.431	1,91
CENTRO-OESTE	466	1.391	2,98
NORTE	500	2.318	4,63

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base em dados obtidos no Portal do MEC.

⁶⁸ Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/numeros-seminarios>.

Apesar da baixa participação nos Seminários, a segunda versão foi igualmente criticada, conforme Relatório Síntese⁶⁹, disponibilizado pelo MEC. No referido documento, é apresentada uma síntese das respostas e comentários registrados a respeito das 11 questões propostas na seção “Textos Introdutórios”; assim como as observações (de preenchimento opcional), que parte dos Estados fez em relação às áreas de conhecimento.

Com relação à seção intitulada “Textos Introdutórios”, a título de exemplo, destacamos três trechos referentes às críticas sintetizadas pelos Estados:

A ordem das seções e capítulos do texto introdutório está adequada? Se não, qual é a proposta?

Os Estados avaliam de forma geral que a estrutura da Base não está clara, que lhe falta objetividade e uma maior clareza na hierarquização e na articulação das informações. Há diversos apontamentos em relação à diagramação do documento. Muitos pedem um sumário que ajude a guiar a leitura da Base, com organização e numeração de tópicos e subtópicos; outros pedem uma representação gráfica da estrutura proposta, que evidencie as relações entre áreas, objetivos e eixos. Alguns apontam que a Educação Infantil aparece desarticulada em relação ao restante da Base.

A diferença entre Base e Currículo está clara?

São muitas as solicitações para que se faça mais explícita a distinção entre Base e Currículo. A maior parte dos Estados entende há menções contraditórias no próprio documento em relação ao papel da Base. A posição de SP sintetiza com clareza pontos manifestados por diferentes Estados: “É preciso maior clareza na definição da diferença entre Base e Currículo. O documento ora se apresenta como norteador da elaboração pelos sistemas de ensino e escolas do currículo e das propostas curriculares, ora não apresenta espaços para essa elaboração. Além disso, não há definições claras entre objetivos de aprendizagem e procedimentos de ensino, em áreas como a Matemática, apresenta conteúdos, em ciências procedimentos de ensino e em Língua Portuguesa onde quer chegar, isto é, objetivos de aprendizagem”. Ou como diz o RJ: “Falta a justificativa: Base não é currículo, por quê? Indica-se a necessidade de um cotejo entre Base e currículo, bem como de esclarecer o propósito da Base para a elaboração do currículo.” Ou GO: “A BNCC deveria ser compreendida como uma referência para as instituições públicas e privadas, não como um currículo mínimo. É necessário que se respeite a autonomia dos entes federados na elaboração de seus currículos, como indica a Lei nº 9.394/1996.

⁶⁹ Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios/Relatorios-Sintese%20dos%20Estados.pdf>.

3. Está clara a organização dos textos introdutórios das áreas de conhecimento e componentes por etapas?

A maioria dos Estados aponta que “a organização das áreas no geral não está clara e critica o que vê como falta de coesão entre os componentes curriculares”. O DF afirma que o texto é “genérico, sem coesão, repetitivo, redundante, prolixo e pouco orientador”. “A parte introdutória não faz relação entre etapas, modalidades, áreas do conhecimento e os conteúdos transversais (temas especiais, temas estruturantes). As áreas do conhecimento dos componentes não apontam para a Inter e a transdisciplinaridade, nem fazem relação explícita com os Direitos de Aprendizagem. A organização pelas etapas prejudica o entendimento do conteúdo e dificulta a Inter e a intratextualidade. Não há transição entre os textos da Educação Infantil e dos anos iniciais. Sugere-se um texto mais breve e sucinto, com definições conceituais e documentos normativos que o embasem; [de forma a] permitir a elaboração do currículo próprio a cada estado da federação”. MG também avalia que é necessário explicitar a interdisciplinaridade e a integração entre as áreas de conhecimento, definir melhor conceitos e melhorar a organização dos textos introdutórios das áreas. O Pará aponta que não há entre as áreas de conhecimento um entendimento comum sobre a formação do sujeito aprendente e do trabalho pedagógico, “que parece reduzido ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem”. Alagoas afirma que na Educação Infantil há uma confusão entre BNCC, Currículo e as Diretrizes da Educação Infantil; e critica o que vê como uma concepção prescritiva dessa etapa [...]”.

O documento também aponta críticas sobre as áreas de conhecimento e os eixos de formação, que mesmo tendo sido um campo de preenchimento opcional, recebeu contribuições da maioria dos estados. A seguir, destacamos alguns trechos:

Área de linguagens:

A maior parte dos 15 Estados que se manifestaram apresentaram críticas ao teor desta seção, em relação “à concepção, à confusão conceitual, à falta de padrão no tratamento entre as diferentes linguagens [...]” DF: Há “supressão da subjetividade em todo o texto da Base, de forma a ignorar questões procedimentais, comportamentais e atitudinais”. Também não se incluem as Habilidades Socioemocionais na Base. E esse aspecto é uma questão de linguagem que deve permear todas as áreas do conhecimento, uma vez que as linguagens se inter-relacionam. Há que se considerar os estudantes que chegam à escola sem linguagem sistematizada, bem como aqueles cuja primeira língua é outra (estudantes surdos, indígenas e estrangeiros). Sugere-se introduzir libras como componente curricular. MG: Falta integração entre os textos introdutórios dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. PR: Explicitar a diferença entre linguagem e língua portuguesa; inserir a relação entre texto e o interlocutor pretendido; acrescentar o componente curricular LIBRAS. RJ: Na área de Linguagens não houve um tratamento uniforme e coeso entre os componentes curriculares, por exemplo, são utilizados conceitos diferentes para uma mesma finalidade: campo, dimensão, prática e linguagens. Além disso, não há um texto introdutório amarrando os diferentes componentes em uma única área do conhecimento.

Área de matemática:

AM: falta de articulação do conhecimento matemático “instrumental” com o “universo natural e social, a partir do cotidiano do sujeito da aprendizagem”. BA: diferenciação das ênfases dadas a cada eixo, a depender do ano de escolarização. DF: o texto não contempla questões filosóficas inerentes ao componente e defende que a Matemática seja caracterizada como uma área de Linguagem. RJ: crítica a não uniformidade entre os termos utilizados e a substituição do eixo Espaço e Forma por Geometria nos anos iniciais do EF. SC: não há articulação com os temas especiais e com as outras áreas – principalmente, com as ciências da natureza. Sugere-se uma revisão dos objetivos de aprendizagem aumentando a demanda cognitiva, não se confundam com tarefas e se identifiquem de fato com ações de aprendizagem e não de ensino. SP: Alguns objetivos gerais não se materializam nos objetivos específicos.

Área de ciências humanas:

Os Estados que se manifestaram em relação à área de ciências humanas apontaram a falta de interdisciplinaridade entre as diferentes ciências, a falta de progressão de complexidade nos objetivos de aprendizagem ao longo dos anos, e pedem uma maior intencionalidade na formação crítica. São solicitadas diversas revisões nas áreas de História e Geografia. Há também pedidos pontuais de ajustes de conceitos e substituição/inclusão de termos e expressões visando uma Base mais plural – menos “eurocêntrica”, nas palavras do DF. Alguns Estados pedem maior ênfase na perspectiva socioambiental.

4. Área de ciências naturais:

A maioria dos 14 Estados que se expressaram sobre esta área avalia que falta interdisciplinaridade tanto entre as ciências naturais como na relação destas com outros campos do conhecimento. São feitas diversas críticas a uma abordagem destas ciências descontextualizada das práticas sociais, especialmente em relação à Química, cujas aplicações cotidianas são pouco exploradas, e à Física que, na descrição de um Estado, recebe um tratamento “prolixo”, pouco prático. Acusa-se ainda a não articulação destas ciências com os temas especiais da Base. A falta de coesão entre os componentes também é apontada – entende-se que a estrutura usada para Biologia e Química não dialoga com a da Física. Defende-se ainda que se torne explícita conexão entre a aplicação dos conhecimentos destas áreas com a promoção do desenvolvimento sustentável e que os aspectos socioambientais da sustentabilidade se façam mais presentes nesta parte do documento.

Os destaques selecionados servem para exemplificar o tom das críticas advindas dos Seminários Estaduais e fornecem indícios para compreender que este pode ter sido um dos motivos que ocasionaram o retardamento do processo, que estava previsto para ser encerrado em outubro de 2016.

Outra razão para o adiamento pode estar localizada na crise política, pela qual o país passou em função do afastamento⁷⁰ da presidente da república e da consequente alteração no comando do país e de mudanças na composição dos ministérios, em especial, do Ministério da Educação.

Apenas, em abril de 2017, o MEC, sustentando a agenda de implantação da BNCC, mesmo em um cenário de ebulição política, promoveu novas alterações na proposta. E, novamente, sem revelar os critérios de análise dos resultados dos seminários estaduais ou de realizar consulta aos especialistas que elaboraram as primeiras versões, o MEC, neste momento sob o comando de Mendonça Filho, enviou ao CNE a 3ª versão da BNCC. Desta feita, porém, a etapa do Ensino Médio havia sido extirpada do documento.

O CNE, como órgão normativo do sistema nacional de educação, em cumprimento à Lei nº 9.131/95 (BRASIL, 1995), teve como incumbência fazer a apreciação da proposta da BNCC-EI/EF para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, transformou-se em norma nacional.

Tendo em vista essa atribuição, o CNE optou por realizar nova consulta pública por meio de cinco audiências públicas regionais em: Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília. As reuniões ocorreram em cada uma das regiões do país, com caráter exclusivamente consultivo, destinadas a colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da Base Nacional Comum Curricular.

Foram convidados, pelo CNE, órgãos, entidades e especialistas ligados à educação. Além desse grupo, foram abertas inscrições para participação do público geral interessado, por meio de inscrições prévias, para as poucas vagas remanescentes.

Os participantes tiveram 3 (três) minutos cada um para expor oralmente suas posições sobre o objeto da audiência pública, e puderam, também, entregar à Mesa Diretora o conteúdo de sua manifestação em formato manuscrito, impresso ou digital.

O Conselho Nacional de Educação dispôs-se, também, a receber documentos, com contribuições fundamentadas e circunstanciadas, elaborados por entidades representativas e por especialistas envolvidos com o tema da Base Nacional Comum

⁷⁰ O *impeachment* de Dilma Rousseff consistiu em uma questão processual aberta com vistas ao impedimento da continuidade de seu mandato como Presidente da República. O processo iniciou-se com a aceitação, em 2 de dezembro de 2015, pelo presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, de uma denúncia por crime de responsabilidade oferecida pelo procurador de justiça aposentado Hélio Bicudo e pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal, e se encerrou no dia 31 de agosto de 2016, resultando na cassação do mandato de Dilma.

Curricular, com autoria identificada e qualificada, por meio eletrônico em formato texto, até a data da última audiência pública, em 11 de setembro de 2017.

Das audiências públicas, participaram também representantes do MEC, que utilizaram o tempo e o espaço destinado pelo CNE para apresentarem resumos da BNCC e explicações sobre as alterações, que foram ocorrendo nas diferentes versões do documento.

Membros da comunidade acadêmica, tanto em artigos publicados em periódicos científicos (LOPES, 2015; PEREIRA; COSTA; CUNHA, 2015; CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017), quanto nas manifestações que ocorreram no bojo das audiências públicas, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação, recusaram-se a colocar o foco na discussão dos conteúdos da BNCC, como estava proposto, para centrarem-se em outros aspectos das questões curriculares.

Os discursos que circularam no momento da realização das audiências já foram discutidos neste Capítulo da Tese, quando apresentamos o contexto de influências, que permeou o processo de elaboração desta política curricular.

Apesar dos rumos escolhidos pelos dois grupos de entidade terem, visivelmente, frustrados os objetivos do CNE de colher subsídios e contribuições para a análise e elaboração do parecer e resolução, que instituiriam a BNCC, o curso desenhado pelo MEC não foi interrompido.

Após o encerramento da última audiência, o MEC ainda encaminhou ao CNE uma revisão da terceira versão, não divulgada inicialmente para o público geral, incorporando algumas das reivindicações apresentadas pelas entidades ou pelo público participante.

Dentro do CNE também houve um movimento de resistência expresso por três conselheiras mais alinhadas com a comunidade acadêmica: as Conselheiras Márcia Ângela da Silva Aguiar, Malvina Tania Tuttman e Aurina Oliveira Santana, que protocolaram, junto ao Presidente do CNE, o pedido de vista das minutas de Parecer e da Resolução “por considerarem que a BNCC não estava concluída, assim como, existiam questionamentos e dúvidas quanto a estes documentos que precisavam ser melhor discutidos e aprofundados pelo CNE” (AGUIAR, 2018, p. 13).

Grande parte da comunidade acadêmica manifestou-se, muito intensamente e sem sucesso, de forma contrária à aprovação. Os questionamentos foram motivados, principalmente, pelo desvio da noção de direitos de aprendizagem para uma noção de objetivos de aprendizagem de desenvolvimento, que foi traduzida na versão final da

BNCC-EI/EF (BRASIL, 2017b), em uma visão mais tecnocrática, para o conceito de competências e habilidades.

Porém, apesar de todo o movimento de resistência, do pedido de vistas e do voto contrário de três conselheiras citadas, a Resolução CNE/CP n. 2 (BRASIL, 2017a), que institui e orienta a implantação da BNCC-EI/EF foi aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, em dezembro de 2017.

A comunidade acadêmica passou a demonstrar preocupação sobre uma possível intenção de que o documento venha a ter, realmente, força de currículo, como expresso por Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 73): “Por isso, afirmo que, além da BNCC ser uma prescrição de currículo nacional, ela é uma forma de tornar consensual o que pretende ser o conhecimento oficial”.

Contrapondo-se a essa preocupação, no corpo do Parecer, que deu origem à Resolução, os Conselheiros do CNE tornaram a enfatizar o discurso mais constante do MEC ao longo das audiências, ao repetir a afirmação de que a BNCC não é currículo: “Quanto ao caráter da BNCC, é necessário enfatizar que ela não é um currículo e, portanto, não é suficiente para abrigar e dar concretude às muitas dimensões nele envolvidas” (BRASIL, 2017e, p. 26).

Para compreendermos a BNCC (BRASIL, 2017b), enquanto política curricular, todos os contextos precisam ser compreendidos à luz dos embates discursivos ocorridos durante seu processo. Na concepção do ciclo de políticas, o *contexto da prática* é tão importante quanto os *contextos de influência* ou de *produção de texto*, visto que, de acordo com Ball e Bowe (1992), um contexto pode modificar o outro, formando um movimento cíclico. Desse modo, o processo de implementação de uma política não se caracteriza como uma fase posterior à formulação, mas sim como um processo de interação entre os diversos grupos de interesses, mediados pelas instituições e pelas questões colocadas pelo contexto da prática.

Assim, convidamos os leitores desta Tese a observarem o *terceiro ato*, em que nosso olhar estará voltado para o *contexto da prática*, no qual gestores educacionais serão ouvidos e convidados a expressarem-se, revelando suas representações sociais sobre currículo e sobre a ideia de currículo nacional.

4.3. Terceiro ato: contexto da prática

As representações intervêm na ação no mundo social, na medida em que essa ação fundamenta-se no conhecimento que os atores sociais têm desse mundo e de sua própria posição. (JODELET, 2016, p. 1.267)

No contexto da prática as políticas são interpretadas pelos sujeitos e seus textos traduzidos. Há, também, a necessidade identificada pelos agentes de interação de uma nova política com aquela presente anteriormente no contexto da prática. Quase sempre o processo de implementação exige que ações diversas sejam realizadas simultaneamente, tendo em vista a necessidade de ajuste da política às realidades institucionais.

Os atores em cena nesse *contexto* são os sujeitos que primeiro protagonizam a implementação das políticas educacionais no palco das instituições de ensino, que são os gestores e coordenadores da Secretaria de Educação e das escolas. Assim, interessa-nos conhecer as representações sociais desses sujeitos acerca do *currículo* e da ideia de *currículo nacional*, que passaram a ser discutidas a partir da BNCC, visto que estas representações são fundamentadas “no conhecimento que estes atores têm do mundo e de sua própria posição” (JODELET, 2016, p. 1.267), conforme destacamos na epígrafe desta seção.

Antes de ouvirmos as vozes e penetrarmos nos discursos desses sujeitos, vamos conhecer o perfil pessoal e profissional destes atores. Os dados de caracterização quanto ao gênero, faixa etária, formação acadêmica, tempo de atuação docente e do vínculo profissional, estão organizados na Tabela 4:

Tabela 4 – Perfil pessoal dos sujeitos respondentes

		N	%
Gênero	Feminino	162	91%
	Masculino	9	5%
	Não respondeu	7	4%
Faixa Etária	26 a 35 anos	16	9%
	36 a 45 anos	52	29%
	46 a 55 anos	68	38%
	56 a 65 anos	35	20%
	mais de 66 anos	4	2%
	Não respondeu	3	2%
Formação Acadêmica	Licenciatura	38	21%
	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	136	76%
	Mestrado	1	1%
	Doutorado	1	1%
	Não respondeu	2	1%

Fonte: dados obtidos por meio do questionário aplicado pela pesquisadora.

Observa-se, na Tabela 4, que a maioria dos 178 sujeitos pertence ao gênero feminino, tem idades variando entre 36 e 55 anos e possui formação como especialistas.

A Tabela 5, a seguir, explicita o perfil dos respondentes.

Tabela 5 – Perfil profissional dos sujeitos respondentes

	N	%	
Local de atuação	Seduc	16	9%
	Unidade Educacional de Educação Infantil	81	46%
	Unidade Educacional de Ensino Fundamental	79	44%
	Não respondeu	2	1%
Campo de atuação	Equipe técnica Seduc	16	9%
	Equipe gestora de Unidade de Ensino	72	40%
	Equipe técnica pedagógica de Unidade de Ensino	90	51%
Tempo de atuação no campo atual	até 5 anos	75	42%
	6 a 10 anos	40	23%
	11 a 15 anos	27	15%
	16 a 20 anos	12	7%
	21 a 25 anos	13	7%
	Mais de 26 anos	7	4%
	Não respondeu	4	2%

Fonte: dados obtidos por meio do questionário aplicado pela pesquisadora.

Quanto ao perfil profissional, observa-se que 90% dos respondentes atua em unidades de ensino, estando distribuídos, proporcionalmente, entre unidades de ensino de educação infantil e de ensino fundamental. 40% compõem as equipes gestoras e 51% as equipes técnicas pedagógicas.

Quanto ao tempo de atuação, dada a característica de constituição dos quadros técnicos⁷¹ dessa rede de ensino, vale ressaltar que as funções de supervisão, orientação de ensino ou de gestão são ocupadas por professores que já contavam, no mínimo, com 6 (seis) anos em sala de aula como professores efetivos. Assim, podemos dizer que a maioria dos sujeitos da pesquisa tem mais de 11 anos de experiência no campo educacional.

Resumindo, os atores, aos quais será dada voz às cenas deste ato, pertencem ao gênero feminino, com idade entre 36 e 55 anos, realizaram cursos de especialização e atuam há mais de 11 anos na educação.

⁷¹ Fonte: Informação obtida no Plano de Carreira, Cargos e Salários da rede municipal, em que os sujeitos atuam.

Nas duas cenas deste ato, revelaremos, em um primeiro momento, o que pensam os sujeitos sobre o *currículo*, e, em seguida, qual é a ideia que fazem de *currículo nacional*.

4.3.1. Cena 5: gestores educacionais - o currículo

Os atores, nesta primeira cena, ao serem convidados a se pronunciarem a partir do termo indutor “*currículo*”, evocaram 706 palavras, sendo que, destas, 193 foram diferentes e 82 palavras foram ditas por mais de um sujeito.

Emergiram das evocações, com maior frequência, as palavras “aprendizagem”, “conteúdo”, “planejamento”, “organização”, conforme demonstrado na Tabela 6:

Tabela 6 – Evocações mais frequentes para o termo indutor Currículo

	Frequência	% de sujeitos
Aprendizagem	41	23%
Conteúdo	37	20%
Planejamento	35	19%
Organização	25	14%
Experiência	20	11%
Escola	19	10%
Conhecimento	18	10%

Fonte: Análise de frequência múltipla gerada pelo Iramuteq (RATINAUD, 2009).

Quando os sujeitos foram convidados a eleger as palavras mais importantes entre as evocadas por eles, cinco palavras da lista anterior surgem como as primeiras em ordem de importância para 55% dos sujeitos, conforme pode ser observado na Tabela 7.

Tabela 7 – Ordem de importância declarada para o termo indutor Currículo

	Quantidade de sujeitos
Aprendizagem	29
Planejamento	21
Organização	18
Conhecimento	18
Conteúdo	11

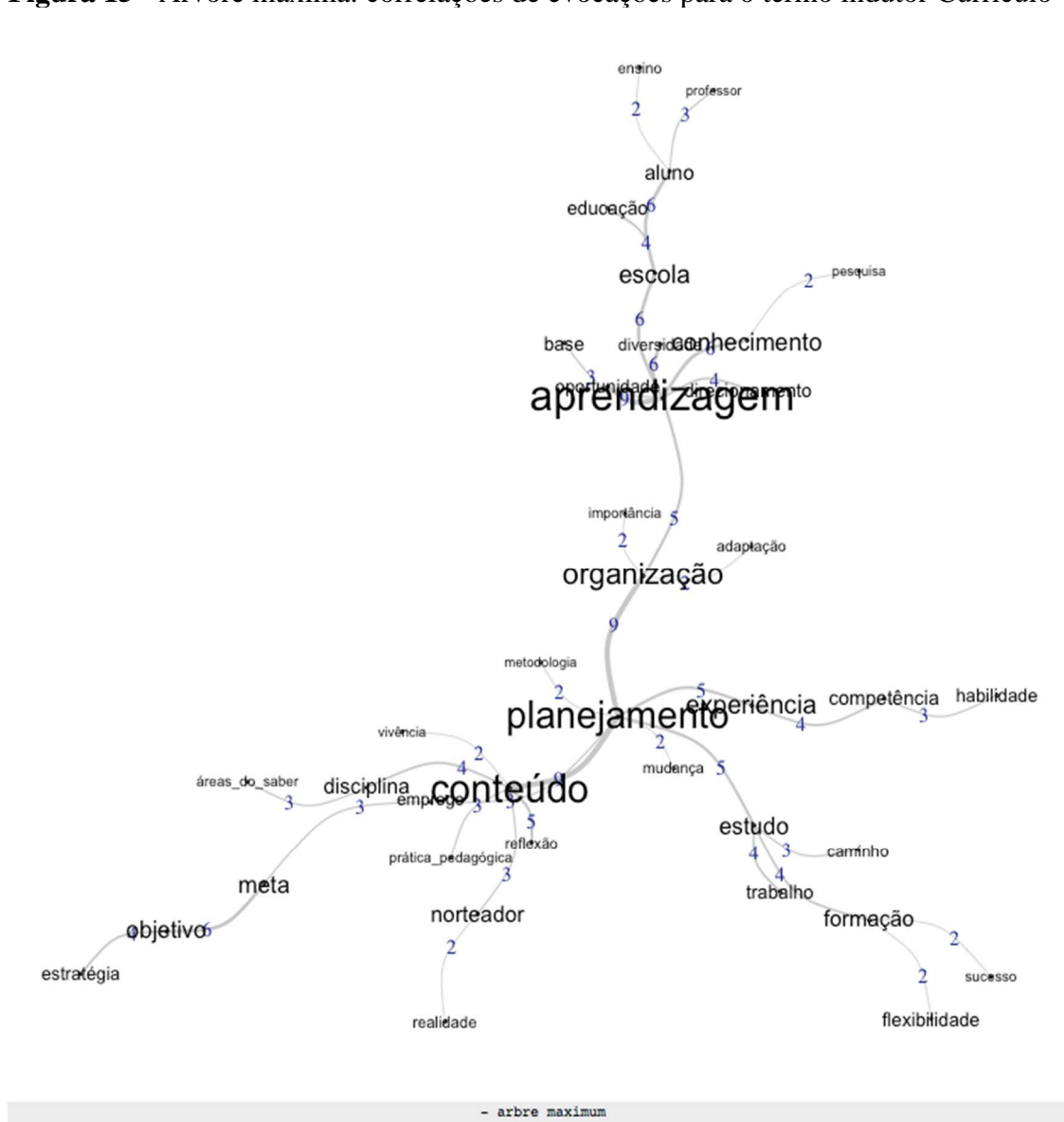
Fonte: Evocações dos sujeitos para o termo indutor *Currículo*.

Além da frequência e da ordem de importância atribuída pelos sujeitos para suas evocações, interessa-nos conhecer a ligação entre as palavras do *corpus* textual formado pelas evocações para o termo indutor *Currículo*.

Para este fim, realizamos *análise de similitude* a partir do termo indutor *currículo*, utilizando o Programa Iramuteq (RATINAUD, 2009), o qual gerou uma imagem denominada “árvore máxima” (FIGURA 15).

A análise de similitude se baseia na teoria dos grafos, a qual possibilita identificar as coocorrências entre as palavras. Segundo Marchand e Ratinaud (2012), seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um *corpus* textual.

Figura 15 - Árvore máxima: correlações de evocações para o termo indutor Currículo



Fonte: Análise de Similitude gerada pelo Iramuteq (RATINAUD, 2009).

Na imagem (FIGURA 15), as palavras em destaque, grafadas com fonte em tamanho maior, foram as que tiveram uma frequência maior de evocação. A espessura das linhas, assim como os números indicados sobre elas, indica a conexão entre os termos evocados.

A partir dessa imagem foi possível identificar as correlações dos termos obtidas por meio das evocações a partir do termo indutor *currículo*, identificando-se palavras foram ditas de forma próxima; ou seja, ligadas a outras palavras. Os resultados dessa análise permitem efetuar incursões diretamente no domínio cognitivo, identificando possíveis esquemas mentais operacionalizados pelos sujeitos em estudo.

Observa-se que a palavra “planejamento” teve destaque entre as evocações, surgindo ligada a termos como “metodologia”, “competência” e “habilidade”; além de forte correlação com os termos “organização”, “aprendizagem” e “conteúdo”. Sendo que este último aparece correlacionado aos termos “meta”, “objetivo” e “estratégia”. Nesse sentido, podemos inferir que os discursos dos sujeitos apresentam referências que, de acordo com as teorias curriculares expostas, são inerentes a uma concepção técnica de currículo, restrito basicamente ao currículo prescrito.

Embora a frequência de evocação seja útil, para conhecermos a estruturação de uma representação, devemos nos valer de técnicas, que considerem não apenas a frequência de evocação, mas também a ordem em que as palavras foram proferidas pelos sujeitos. Segundo Sá (2002), são estas as de maior importância no esquema cognitivo do sujeito, pertencendo, portanto, ao núcleo central de sua representação.

A teoria desenvolvida por Abric (*apud* SÁ, 2002, p. 62) acolhe a ideia de que as representações sociais se estruturam mediante uma organização interna e hierarquizada. A estrutura, que proporciona a geração, organização e estabilidade das representações sociais, é a do *núcleo central*⁷² e de seus *elementos periféricos*.

Submetendo-se os dados à *análise prototípica*, e apresentando-os em um plano cartesiano, os atributos são organizados de acordo com a frequência e com a ordem média de evocação em uma estrutura de quatro quadrantes.

A análise prototípica é realizada a partir da técnica de evocações de palavras com base em algum termo indutor, e mediante isto, organiza-se os dados a partir da frequência

⁷² Conforme já discutido na Seção 3.3.1. desta Tese (p. 115), o *núcleo central* apresenta uma função consensual, sendo marcado pela memória coletiva e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas. Enquanto o *sistema periférico* é mais sensível, determinado pelas características do contexto imediato, tendo como função a adaptação à realidade concreta.

e da Ordem Média de Evocação (OME). Para a realização desta análise, é criado o banco de dados no *Calc* do *Open Office*, que é executado no programa Iramuteq (RATINAUD, 2009). O resultado da análise possibilita a visualização de quatro quadrantes: o primeiro referente ao núcleo central, o segundo e o terceiro ao sistema intermediário, e o quarto a elementos periféricos contrastantes. Nestes quadrantes, as palavras são apresentadas juntamente com a *frequência* de aparição (*f*) das respostas e da *Ordem Média de Evocação* (OME) em que a palavra apareceu na classificação de ordem das evocações.

Conforme pode ser observado Quadro 21, no primeiro quadrante, estão agrupadas as palavras mais citadas e mais prontamente evocadas. As palavras que constam do segundo quadrante são as muito citadas, mas com ordem de evocação superior à média geral. As que estão no terceiro quadrante foram evocadas de prontidão, porém por um número baixo de sujeitos. E as que compõem o quarto quadrante são as que, além de terem sido menos citadas, foram as últimas lembradas pelo sujeito no momento da evocação.

Quadro 21 - Análise prototípica das evocações para o termo indutor Currículo

PRIMEIRO QUADRANTE			SEGUNDO QUADRANTE		
aprendizagem	<i>f</i> 41	OME 2,1	planejamento	<i>f</i> 35	OME 2,6
conteúdo	<i>f</i> 37	OME 2,2	escola	<i>f</i> 19	OME 2,6
organização	<i>f</i> 25	OME 2	meta	<i>f</i> 17	OME 2,6
núcleo central			sistema intermediário		
TERCEIRO QUADRANTE			QUARTO QUADRANTE		
emprego	<i>f</i> 9	OME 1,6	caminho	<i>f</i> 8	OME 3,2
diversidade	<i>f</i> 8	OME 2,4	adaptação	<i>f</i> 6	OME 3,3
realidade	<i>f</i> 7	OME 2,4	reflexão	<i>f</i> 6	OME 2,5
sistema intermediário			sistema periférico		

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base em dados gerados pelo *software* Iramuteq (RATINAUD, 2009).

As palavras com frequências mais altas e mais prontamente evocadas, na análise prototípica, são agrupadas no quadrante superior esquerdo. No Quadro 21, observamos que os termos *aprendizagem*, *conteúdo* e *organização* são os atributos que estão situados no quadrante, em que há uma congruência positiva entre os critérios de frequência alta e maior velocidade de evocação. De acordo com Teoria do Núcleo Central, as palavras que

aparecem neste primeiro quadrante são as consideradas mais importantes pelos sujeitos da pesquisa, quando pensam em *currículo*. Sendo assim, estas são as que formam o provável *núcleo central da representação* destes sujeitos sobre *currículo*.

O núcleo central das representações sociais dos sujeitos coloca luz sobre suas concepções acerca do currículo, conforme demonstrado no Quadro 22, em que os termos mais evocados pelos sujeitos foram sobrepostos aos conceitos enfatizados pelas categorias da teoria curricular, propostos por Silva (2016, p. 17):

Quadro 22 – Incidência dos conceitos da teoria curricular nas RS dos sujeitos

TEORIAS DO CURRÍCULO		
TRADICIONAL	CRÍTICA	PÓS-CRÍTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino • Aprendizagem • Avaliação • Metodologia • Didática • Organização • Planejamento • Eficiência • Objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideologia • Reprodução cultural social • Poder • Classe Social • Capitalismo • Relações sociais de produção • Conscientização • Emancipação e libertação • Currículo Oculto • Resistência 	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade • Alteridade • Diferença • Subjetividade • Significação de discurso • Saber-poder • Representação Cultural • Gênero • Raça • Sexualidade • Multiculturalismo

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos dados coletados.

Os sujeitos, ao se manifestarem, majoritariamente, utilizando os termos *aprendizagem*, *conteúdo* e *organização*, presentes no primeiro quadrante, assim como os termos *planejamento* e *meta*, que apareceram no segundo quadrante, conforme Quadro 21, demonstram que sua concepção de currículo está alinhada às categorias da teoria tradicional ou técnica de currículo.

Considerando que as experiências escolares dos sujeitos também podem nos trazer pistas para compreendermos suas representações sobre currículo, cruzamos os dados referentes ao perfil dos sujeitos com os períodos políticos das reformas curriculares, expostos no primeiro Capítulo desta Tese, conforme demonstrado no Quadro 23, localizado mais adiante.

No Quadro 23, foram representados em tons de azul os três períodos políticos em que propusemos a organização da política curricular brasileira. No título das colunas,

estão os percentuais de sujeitos, de acordo com a indicação de faixa etária a qual pertencem. E, em tons de laranja, estão representadas as possíveis correlações entre a idade dos sujeitos e os níveis e etapas de ensino correspondentes a cada faixa etária, presumidamente cursadas pelos sujeitos. As siglas utilizadas correspondem a: Educação Infantil (EI); Ensino Fundamental anos iniciais (EF I); Ensino Fundamental anos finais (EF II); Ensino Médio (EM) e Ensino Superior (ES).

Quadro 23 - Educação escolar dos sujeitos, de acordo com o período político

		FAIXA ETÁRIA					
		26 a 35	36 a 45	46 a 55	56 a 65	mais de 66	
		9%	29%	38%	20%	2%	
V A R G A S	1953						
	1954						
	1955						
	1956				EI		
	1957						
	1958						
	1959						
	1960				EF I		
	1961						
R E G I M E	1962						
	1963						
	1964				EF II		
	1965			EI			
	1966						
	1967				EM		
	1968						
	1969						
	1970						
	1971			EF I			
	1972				ES		
	1973						
	1974						
	M I L I T A R	1975					
		1976					
1977				EI			
1978							
1979					EM		
1980							
1981				EF I			
1982					ES		
1983							
1984							
1985							
R E D E M O C R A T I Z A Ç Ã O	1986	EI					
	1987						
	1988						
	1989				EM		
	1990						
	1991	EF I					
	1992				ES		
	1993						
	1994						
	1995	EF II					
	1996						
	1997						
	1998	EM					
	1999						
	2000						
	2001	ES					
	2002						
	2003						
	2004						

Fonte: Infográfico elaborado pela autora com base em cruzamento de dados da pesquisa.

Observando-se o cruzamento dessas informações, é possível identificar o período, no qual o maior percentual de sujeitos realizou suas experiências escolares, conforme demonstrado na Tabela 8.

Tabela 8 - Percentual de sujeitos, em cada período político, por nível de ensino

	Era Vargas	Regime Militar	Redemocratização
Educação Infantil	20 %	57%	9%
Ensino Fund. I	0	87%	9%
Ensino Fund. II	0	87%	9%
Ensino Médio	0	58%	38%
Ensino Superior	0	58%	38%

Fonte: Cálculos realizados com base em dados da pesquisa.

Os dados apresentados nos mostram que foi durante o período em que o país estava sob o comando do regime militar que 87% dos sujeitos da pesquisa cursaram a etapas equivalentes, ao que denominamos, atualmente, como Ensino Fundamental. Neste mesmo período, 58% dos sujeitos cursaram o equivalente ao Ensino médio e Ensino Superior.

Considerando que a experiência escolar da maioria dos sujeitos na educação básica foi marcada por um período, em que predominava a concepção técnica de currículo, podemos inferir, por estas pistas, que essas experiências talvez tenham influenciado mais a arquitetura de suas representações sociais sobre currículo do que possíveis estudos posteriores relacionados a avanços teóricos do campo curricular.

A partir de análises desses dados, à luz da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2012), podemos inferir que esses sujeitos, ao objetivarem suas representações sociais com a evocação dos termos *aprendizagem*, *conteúdo* e *organização*, revelam ancorá-las em *experiências vividas*.

Esses dados nos levam à mesma conclusão obtida em investigação conduzida por Moreira (1990), de que a opinião dominante, “é que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente: embora conferindo maior prestígio ao campo no meio acadêmico, as discussões travadas dificilmente chegam à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para sua maior renovação” (MOREIRA, 2005, p. 13).

Os dados nos demonstram a estabilidade das representações e nos levam a endossar a afirmação de que “há certas representações que foram institucionalizadas e constroem a realidade social de uma certa forma, definindo margens de liberdade para

além das quais a contestação se torna difícil e constringendo as práticas efetivas” (VALA; MONTEIRO, 2017, p. 597).

A ancoragem das representações dos sujeitos em *experiências vividas* talvez possa ser explicada, em parte, por alguns elementos subjetivos, como crenças, valores, padrões éticos, ou mesmo objetivos, como condições de trabalho, problemas de formação ou até mesmo pela tradição autoritária do país.

Essa “rede de ideias, metáforas e imagens” (MOSCOVICI, 1998, p. 244), que formam as Representações Sociais dos sujeitos da pesquisa sobre a ideia de *currículo*, proveem de uma espécie de “enciclopédia internalizada” na qual estão armazenadas as “crenças centrais” e que passam a fazer parte da “memória coletiva” do grupo que compartilhou experiências educacionais semelhantes.

Podemos dizer que as RS reveladas pelos sujeitos sobre *currículo* se enquadram na classificação, estabelecida por Moscovici (1988, p. 211-250), como *hegemônicas* por serem as mais consensuais ou inquestionadas e objetivadas nas instituições educacionais.

Na próxima cena deste ato, apresentamos as RS dos sujeitos ao serem questionados sobre a ideia que fazem de *currículo nacional*. Será que as representações sociais destes sujeitos estão ancoradas nos mesmos elementos já revelados ou serão apresentadas a partir de outras influências?

4.3.2. Cena 6: gestores educacionais – currículo nacional

Como será demonstrado adiante, os atributos proferidos por estes mesmos atores, quando pensam na ideia de *currículo nacional*, surgem muito mais alinhados aos discursos do governo e dos representantes fundações empresariais que se manifestaram, por meio da mídia e das audiências públicas do CNE, durante o processo de elaboração do texto da nova política curricular: a BNCC (BRASIL, 2017b).

Os sujeitos evocaram 204 palavras diferentes, sendo as mais frequentes “base”, “unificação”, “igualdade”, conforme demonstrado na Tabela 9.

Tabela 9 - Evocações mais frequentes para o termo indutor Currículo Nacional

	Frequência	% de sujeitos
Base	41	23,03%
Unificação	40	22,47%
Igualdade	37	20,79%

Fonte: Análise de frequência múltipla gerada pelo Iramuteq (RATINAUD, 2009).

Estas mesmas palavras foram também as eleitas como as mais importantes por 49% dos sujeitos, conforme observamos na Tabela 10:

Tabela 10 – Ordem de importância declarada para o termo indutor Currículo Nacional

	Quantidade de sujeitos
Igualdade	25
Base	21
Unificação	22

Fonte: Evocações dos sujeitos para o termo indutor *Currículo Nacional*.

Realizada a análise prototípica das evocações para o termo indutor *currículo nacional*, o quadro resultante demonstra que as palavras *base*, *unificação* e *igualdade* surgem no primeiro quadrante, por terem sido as mais frequentemente e prontamente evocadas pelos sujeitos, conforme demonstrado no Quadro 24:

Quadro 24 - Análise prototípica das evocações para o termo indutor Currículo Nacional

PRIMEIRO QUADRANTE			SEGUNDO QUADRANTE		
base	<i>f</i> 41	OME 2.4	direito	<i>f</i> 18	OME 2.8
unificação	<i>f</i> 40	OME 1.8	direcionamento	<i>f</i> 15	OME 2.7
igualdade	<i>f</i> 37	OME 1.7	meta	<i>f</i> 14	OME 3.2
núcleo central			sistema intermediário		
TERCEIRO QUADRANTE			QUARTO QUADRANTE		
conhecimento	<i>f</i> 8	OME 2.4	professor	<i>f</i> 8	OME 2.6
realidade	<i>f</i> 6	OME 2.2	qualidade	<i>f</i> 7	OME 3.1
adaptação	<i>f</i> 5	OME 1.6	flexibilidade	<i>f</i> 7	OME 3.7
sistema intermediário			sistema periférico		

Fonte: Quadro elaborado com base em dados obtidos pelo Iramuteq (RATINAUD, 2009).

Este resultado confirma *base*, *unificação* e *igualdade* no núcleo central das representações sociais destes sujeitos, quando estes pensam em *currículo nacional*.

Ressaltamos que os sujeitos desta pesquisa produziram estes dados no mês de julho de 2018, ou seja, seis meses após a homologação da BNCC; porém, em momento anterior ao processo de implementação nas redes.

Este fato nos levou a questionar se os discursos circulantes no contexto de implantação da nova política curricular influenciaram as representações sociais sobre a ideia de currículo nacional.

Esta dúvida nos provocou a necessidade de buscarmos indícios dessa possibilidade, o que nos levou a verificar as justificativas que os sujeitos apresentaram para a escolha dos termos evocados.

Ao verificarmos essas justificativas, identificamos a emergência de algumas dimensões de sentido, nos textos produzidos pelos sujeitos, para justificarem as escolhas dos termos evocados.

Identificamos que os termos *norteador*, *qualidade*, *direito* e *para todos* são os mais utilizados para atribuir sentido as evocações de *base*, *unificação* e *igualdade*. Destacamos, a seguir, a ocorrências destes sentidos em algumas das justificativas proferidas pelos sujeitos:

a) norteador

*Escolhi **norteador** e **base**, pois acho os mais importantes com relação ao currículo nacional. (S. 50)*

*É a **base** do sistema de ensino, **norteando** o trabalho do professor em relação às aprendizagens do aluno. (S. 63)*

*O currículo nacional vem propor um **norte** para garantir a **unidade** quanto as propostas curriculares regionais, servindo como bússola para todos os envolvidos. (S. 104)*

b) qualidade:

*Ter uma educação de **qualidade para todos**, indiferente ao lugar que estuda. (S. 12)*

*O currículo nacional precisa oportunizar a **igualdade** e a equidade para que possamos obter a **qualidade** no processo de seus resultados. (S. 72)*

*Ensino de **qualidade** para toda rede de ensino, sequência. (S. 77)*

*Acredito que o currículo nacional **unificará** os conteúdos para serem trabalhados, tornando as ações e as práticas dos professores mais **qualitativas** e igualitárias. (S. 102)*

*Currículo nacional, educação de **qualidade para todos**, a partir de uma **base** comum. (S. 110)*

*Organização de um currículo nacional com **bases** comuns mínimas na busca de uma educação de **qualidade** para o país, onde destaca a valorização da criança com ações ampliadas. (S. 158)*

*O currículo nacional deverá oferecer uma **base** para que todas as redes de educação brasileira ofereçam uma educação de **qualidade** e **unificada**. (S. 178)*

c) direito

*O currículo nacional foi pensado para atender alunos de **todas** as regiões do Brasil, respeitando o **direito e igualdade** de aprendizagem. (S. 9)*

*Currículo nacional prevê que tenha uma **base** comum, **direito de todos**, como uma **unificação** do que o aluno precisa estudar na escola e ao mesmo tempo tendo a parte diversificada que contempla as particularidades daquela região. (S. 10)*

*Para que todos tenham **igualdade** de ensino. Os mesmos **direitos** para os alunos independente se é de escola pública ou particular. (S. 31)*

*O currículo nacional visa garantir o **direito** à aprendizagem, respeitando a diversidade. (S. 38)*

***Igualdade** e organização, para que todos tenham os mesmos **direitos** relacionados a aprendizagem, assim como a **qualidade** do ensino. (S. 61)*

*O currículo nacional oportuniza **igualdade** de aprendizagem, pelo menos, na parte comum a que todos devem ter **direito**. (S. 93)*

*O currículo nacional oportuniza **a todos o direito** a uma educação **unificada** e uma **base** comum. (S. 106)*

*Precisa ser algo **unificado** que consiga atender a toda clientela com ênfase, pois não é possível atender a todos com a mesma potencialidade pois entra em choque com cada realidade de mundo, precisando assim ver seus **direitos** assistindo com seus deveres como cidadão. (S. 108)*

*Um currículo que **todos** tenham os mesmos **direitos** em aprender e possam ter a mesma oportunidade, **igualdade** para todos. (S. 117)*

*A necessidade de estar **unificado** o ensino do nosso país. Assim, proporcionar **a todos o direito** de um ensino justo. (S. 128)*

*O currículo nacional garantirá o **direito** a uma aprendizagem mais **unificada a todos** os estudantes do país. (S. 130)*

*Dar ao educando a possibilidade de aprendizagem com **igualdade a todos**. Todos terem o **direito** às mesmas aprendizagens com respeito às diferenças. (S. 143)*

*Currículo nacional é a **base** para uma educação de **igualdade**, onde todos possuem o mesmo **direito** de aprendizado. (S. 169)*

d) para todos

*Currículo nacional **igual** para todo território brasileiro, uma **base** comum **a todos**. (S. 17)*

*O aluno dependendo de qualquer instituição terá **igualdade** de ensino. (S. 32)*

*Compromisso com a evolução **igualitária de todos**. (S. 34)*

***Igualdade para todos**. (S. 84)*

*Organização da **base** comum para que **todos** os brasileiros possam alcançar dentro da aprendizagem os objetivos básicos necessários para a vida. (S. 97)*

*A responsabilidade para seguirmos um caminho **igual para todos**. (S. 103)*

*O currículo nacional propõe uma **base** unificada para todos independente da clientela. (S. 111)*

*Alcançar a meta de **igualdade** construtiva de conhecimento **a todos** cidadãos, através de recursos e planejamento. (S. 157)*

*Que através do currículo nacional possa haver mais **igualdade** social e que a aprendizagem realmente possa atingir **a todos**. (S. 172)*

Aprofundando um pouco mais a análise do discurso desses sujeitos, identificamos segmentos de texto que indicam que estes discursos podem estar no plano do desejo:

*Para **que** todos tenham igualdade de ensino. Os mesmos direitos para os alunos independente se é de escola pública ou particular. (S. 31)*

*Acredito **que** o currículo nacional unificará os conteúdos para serem trabalhados, tornando as ações e as práticas dos professores mais qualitativas e igualitárias. (S. 102)*

*Um currículo **que** todos tenham os mesmos direitos em aprender e possam ter a mesma oportunidade, igualdade para todos. (S. 117)*

***Que** através do currículo nacional possa haver mais igualdade social e que a aprendizagem realmente possa atingir a todos. (S. 172)*

A indicação de que este discurso está no plano do *desejo* está marcada na escolha vocabular, expressa pela conjunção *que*, conforme observamos nas justificativas selecionadas. Os sujeitos demonstram seu *desejo* projetando uma imagem de currículo nacional que represente *a base que norteie e garanta o direito à qualidade educacional igualitária para todos*.

A correlação entre os atributos escolhidos pelos sujeitos nas quatro dimensões que emergiram de suas falas aponta que os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos termos evocados, correspondem a um cenário idealizado. Os segmentos, em destaque, evidenciam a aposta que os sujeitos fazem no futuro, por meio da expressão de seus desejos.

Resumindo, os sujeitos ancoram suas representações sociais sobre **currículo** nas *experiências vividas*, ao utilizarem os termos *aprendizagem*, *conteúdo* e *organização*. Ao passo que, quando estes mesmos atores são convidados a se expressarem sobre as ideias, que vêm à sua mente, quando pensam em **currículo nacional**, objetivam suas RS por meio dos atributos *base*, *unificação* e *igualdade*, demonstrando que as estão ancorando em um *cenário idealizado*.

Estas análises nos levam a inferir que os sujeitos flutuam as significações que fazem do currículo entre aquelas ancoradas no passado e as que buscam raízes em futuro não só desejado, mas já, supostamente, pré-determinado pela nova política curricular.

A flutuação de significados que os sujeitos fazem entre as ideias de *currículo* e de *currículo nacional* correspondem ao que Moscovici (2005, p. 334) denomina de *polifasia*

cognitiva. Esta hipótese pressupõe que os indivíduos compartilham a mesma capacidade de possuir muitos modos de pensar e de representar, assumindo uma “tendência de empreender caminhos diversos ou até opostos de pensamento” (MOSCOVICI; MARKOVÁ, 2000, p. 241-245).

Para quem acompanhou os dois primeiros atos dessa história, não é difícil deduzir qual é a origem da imagem projetada pelos sujeitos sobre o *currículo nacional*, considerando o contexto de influência em que o texto da política curricular foi elaborado.

Neste estudo, consideramos as relações entre políticas e práticas, levando em conta representações sociais dos sujeitos nos múltiplos centros contextuais em que a política é produzida.

Vimos que diversos grupos, principalmente compostos por fundações empresariais, organizaram-se em um movimento coordenado, com o objetivo de exercer pressão e influência pela aprovação da BNCC, no momento em que esta estava em processo de elaboração. Estes empresários, com o apoio da mídia, divulgaram a BNCC, exaltando-a como sendo a redentora da educação brasileira, conforme identificamos na análise do *contexto de influência*.

Ao analisarmos o *contexto de produção do texto político*, percebemos também, claramente, que estes grupos, que se tornaram uma “coalizão de defensores de *standards* de aprendizagem nacionais” (AVELAR; BALL, 2017, p. 1), se inseriram e influenciaram a definição do texto da BNCC.

Além disso, apesar das evidentes intenções mercadológicas destes grupos formados por fundações empresariais, percebemos, a partir dos dados dessa pesquisa, que as influências exercidas por eles estão se refletindo nas representações sociais dos gestores escolares, conforme discutimos ao analisarmos o *contexto da prática*.

Conduzimos o estudo, a partir da compreensão de que no texto político a representação social de um grupo é sedimentada. Entendendo também que esta representação, geralmente, é formada em um contexto de influência social, que pode afetar não só o contexto de elaboração do texto político, mas que pode penetrar no contexto de atuação, em que os sujeitos colocam o texto da política em jogo.

Considerações Finais

As políticas são permeadas por relações de poder, e “Ignorar questões de poder é garantir nossa própria impotência” (TAYLOR et al., 1997, p. 20), mas também são “um campo de possibilidades” (FOUCAULT, 1983, p. 93). Ao invés de assumir o poder como um fenômeno linear e de cima para baixo, vemos o poder de uma forma relacional e situada.

(BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 9, tradução livre⁷³)

Rompendo com uma série de ideias recebidas, esta psicologia [das minorias ativas] pressupõe que um indivíduo ou um grupo, independente de seu status, seu poder, ou sua falta de poder, é capaz de exercer influência sobre a coletividade da qual faz parte. [...] Passando, assim, de um estado de passividade a um estado de atividade, de uma situação de mero desvio a uma situação de minoria, o indivíduo ou o grupo em questão iniciam uma mudança de relações na sociedade.

(MOSCOVICI, 2011, p. 239)

⁷³ Policies are permeated by relations of power, and “To ignore issues of power is to ensure our own powerlessness” (Taylor *et al.* 1997:20) but they are also “a field of possibilities” (Foucault 1983:93). Rather than taking power as a top-down and linear phenomenon, we see power in a relational and situated way.

Neste estudo, buscamos refletir sobre o processo de implantação da nova política curricular brasileira, motivados pelo cenário de política de educação em mudança global e em um conjunto de mecanismos de tecnologias de políticas e de práticas que constituem agora processos neoliberais de reforma em educação.

O PNE (BRASIL, 2014f) foi a primeira política educacional a aderir à tendência internacional, que expressa o binômio currículo/avaliação, ao definir a obrigatoriedade de construção de uma *base nacional comum curricular*, como estratégia para atingir metas de desempenho de estudantes, e a considerar este um indicativo de qualidade educacional.

Considerando as preocupações sobre os sentidos que a nova política curricular busca hegemonizar, o questionamento sobre a falta de debate e o formato impositivo com força de lei do documento, definimos como objeto de pesquisa os contextos de implantação da BNCC.

Considerando o objetivo principal de analisar o processo de implantação da BNCC (BRASIL, 2017b), como política pública educacional, estabelecemos como objetivos específicos: 1) contextualizar historicamente as políticas educacionais brasileiras, no âmbito curricular; 2) estabelecer conexões entre registros teóricos, políticas públicas brasileiras e pesquisas no campo curricular; 3) analisar os contextos de formulação da BNCC, em três enfoques: a) o dos discursos que circularam na mídia e durante as audiências públicas do CNE ao longo do processo de discussão da BNCC; b) o do processo de elaboração das recentes políticas educacionais vigentes no Brasil; e c) o das significações atribuídas ao currículo pelos sujeitos que atuam em instituições educacionais, no momento de implantação da nova política curricular.

Contextualizamos historicamente as políticas educacionais brasileiras, em três momentos políticos da era republicana, restringindo-nos à pesquisa documental (CELLARD, 2008). O propósito era o de obter as informações em fontes primárias por meio do mapeamento das formas de organização curricular e dos dados de inclusão escolar em cada uma das reformas curriculares ocorridas nestes períodos.

Constatamos que, no período comumente denominado de *Era Vargas*, da década de 1940 a de 1960, em que vigoraram as Leis Orgânicas do Ensino (BRASIL, 1942a; 1942b; 1943; 1946a; 1946b), o currículo foi marcado pela finalidade profissionalizante, voltada, principalmente, para os principais setores produtivos, com etapa preparatória iniciada nos anos subsequentes ao ensino primário.

O ensino normal foi direcionado para a formação de professores para o ensino primário, tendo em vista que, no início da década de 40, apenas um terço da população, acima de 10 anos de idade, era escolarizada e menos de 3% (três por cento) havia ultrapassado a etapa equivalente ao ensino fundamental.

Com relação à escolarização, observamos, pelos dados do Censo Demográfico de 1960, que não houve avanço representativo das taxas de inclusão escolar nas duas décadas anteriores, visto que os índices de escolarização aumentaram, de forma insignificante, para 1,6%, e os de alfabetização apenas 17%.

Antes do início do *Regime Militar*, as leis orgânicas foram substituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), que, após 13 anos de discussão, trouxe como novidade o reconhecimento legal do ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância, destinado aos menores até sete anos. Em termos curriculares, na LDB (BRASIL, 1961), diferentemente das leis orgânicas, não há definição de disciplinas escolares, mas sim a atribuição de competência do, então recém criado, Conselho Federal de Educação para deliberação sobre essa matéria.

Durante o regime militar, em 1971, a Lei Federal nº 5.692 (BRASIL, 1971a) aglutinou o ensino primário ao ciclo ginásial, dando concretude à obrigatoriedade de oferta de educação gratuita para crianças de 7 a 14 anos de idade, prevista na Constituição Federal de 1967 (BRASIL, 1967). Essas duas medidas contribuíram para aumentar o acesso à educação escolar, visto que, comparando-se dados do Censo Demográfico da década de 1960 com os da década de 1980, observamos ter havido um aumento de 25% na taxa de escolarização e de 19% no percentual da população com mais de 8 anos de estudo.

Apesar desses avanços nos índices de inclusão educacional, os objetivos educacionais, presentes na década de 1940, ratificados na LDB de 1961 (BRASIL, 1961), continuaram presentes na LDB de 1971 (BRASIL, 1971a), a qual indicava o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau (BRASIL, 1971a, art. 5º, § 2º, alínea 'a').

O *Período de Redemocratização* política foi também o de ampliação de direitos educacionais, cujo acesso passou a ser obrigatório e gratuito da pré-escola ao ensino médio, tendo como consequência o aumento nos índices de inclusão educacional no somatório de concluintes da educação básica com a *superior* na ordem de 11,7%, quando comparados os dados do Censo Demográfico de 1980 com os de 2000.

Com o acesso à educação básica prestes a ser universalizado, as políticas públicas curriculares entraram para o centro da pauta educacional, integrando-se a um movimento internacional que associava currículo e avaliações padronizadas.

Neste alinhamento ocorreram duas reformas, sendo que, na primeira, no final da década de 1990, foram publicados referenciais nacionais – PCN (BRASIL, 1997a; 1998a; 1999c), RCNEI (BRASIL, 1998f) e DCN (BRASIL, 1998c; 1998e; 1999b) -, que passaram a apontar objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, orientações para avaliação e orientações didáticas para a educação básica. E, em concomitância, foi implantado um sistema de aplicação de testes (SAEB), com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino.

Nos dez anos seguintes, em 2010, observamos que os dados de inclusão escolar estavam ainda melhores, visto que, em números absolutos, o somatório de concluintes da educação básica com a superior representava quase o dobro da década anterior. Porém, a despeito desse avanço, 50% (cinquenta por cento) da população acima de 10 anos de idade não havia concluído qualquer nível educacional.

As crescentes preocupações com a qualidade educacional provocaram uma segunda onda de reformas educacionais, que ganharam força e corpo no decorrer das etapas municipais, estaduais e nacional das Conferências Nacionais de Educação (Conae, 2010 e 2014), que, além das discussões para a elaboração do Plano Nacional de Educação, provocaram diversas modificações na LDBEN (BRASIL, 1996) e a reedição das DCN (BRASIL, 2009a; 2009b; 2010b; 2010d; 2012a), pelo CNE, com conteúdo muito mais robusto do que as da década anterior. O MEC instituiu dois programas voltados para as duas extremidades da educação básica: o PNAIC (BRASIL, 2012e), voltado para a alfabetização, e PNFEM (BRASIL, 2013b), que visou ao fortalecimento do ensino médio.

O novo PNE (BRASIL, 2014f) foi configurado com 20 metas, sendo que, nas metas voltadas para a educação básica, foi sacramentada a obrigatoriedade de construção de uma base nacional comum curricular como estratégia para aumentar os índices de desempenho educacional em avaliações padronizadas.

Nos dois documentos de orientação curricular, editados pelo MEC, no período de redemocratização política, tanto nos PCN (BRASIL, 1997a; 1998a; 1999c), quanto na BNCC (BRASIL, 2017b), os conteúdos foram organizados por meio de componentes curriculares, mantendo-se a fragmentação curricular. Muito embora as dez competências sejam anunciadas em uma perspectiva de educação integral, a organização estrutural do próprio documento não orienta para a concretização desta perspectiva, fazendo

prevalecer, na proposta atual da BNCC-EI/EF (BRASIL, 2017b), a mesma lógica de políticas curriculares anteriores.

A última reforma traz a definição do que deve ser ensinado, e aponta padrões de desempenho para a qualificação mínima na educação básica e progressão dos alunos em nível superior. Além disso, indica a necessidade de que os currículos dos cursos de formação de docentes tenham a BNCC como referência, fechando, assim, o círculo de controle sobre a educação básica que atinge, também, a educação superior⁷⁴.

Concordamos com as afirmações de Veiga-Neto (2008) e Lopes e Macedo (2013), sobre a crise enfrentada pelo currículo. O primeiro autor diz que esta crise não está apenas “nos modos pelos quais ele funciona nos mais diferentes níveis de ensino como, também, nas próprias teorizações pedagógicas que o tomam como elemento de análise e problematização” (VEIGA-NETO, 2008, p. 1). Lopes e Macedo (2013, p. 259) argumentam que a crise enfrentada pelo currículo não se restringe à “luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social”. Estas ponderações nos estimularam a estabelecer as conexões entre os registros teóricos do campo curricular com as políticas públicas brasileiras e a pesquisa de campo, por considerarmos fundamental compreender os conceitos no âmbito da teoria curricular, que sustentam as políticas educacionais.

⁷⁴ Dada a limitação desse estudo, embora não caiba o aprofundamento sobre as políticas educacionais para o ensino superior que tomam a BNCC como referência, citamos o estudo realizado por Bazzo e Scheibe (2019), no qual as autoras realizam uma leitura crítico-comparativa das DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, definidas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 e a nova versão de Diretrizes, aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e homologada pela Portaria nº 2.167, de 19/12/2019. Esse artigo, assim como as manifestações de entidades acadêmicas, indicadas a seguir, podem auxiliar na compreensão do argumento discutido neste parágrafo: a) “Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/notadaentidades-20.10.17-contrapolitica-forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>; b) “Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!”. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto_Programa_Resid%C3%A2ncia_Pedag%C3%B3gica.pdf; c) “Posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2020/06/posicionamento-das-entidades-sobre-o-parecer-e-minuta-res-formacao-continuada-do-cne-28-maio-2020.pdf>.

Assim, entendendo o estudo do currículo como um processo historicamente condicionado (SILVA, 2016, p. 16-17), descrevemos, brevemente, os conceitos das teorias tradicional, crítica e pós crítica do currículo.

O conceito de *currículo* na teoria tradicional tem um caráter formal ou prescritivo, sendo visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos, enquadrando-se em uma dimensão técnica. A pergunta central é: *o que* ou *como* ensinar?

A teoria crítica do currículo passou a estudar o currículo, mostrando quem tomava as decisões e quem selecionava o que entrava ou não no currículo, considerando que qualquer seleção de conhecimento seria sempre uma imposição dos interesses de grupos poderosos. Seus teóricos inserem o pensamento curricular em uma dimensão ideológica, por entenderem que há um currículo oculto inscrito nas escolhas curriculares e na forma como estes estão organizados.

Nas teorias pós-críticas, as conexões entre significação, identidade e poder são enfatizadas. Nos currículos pensados a partir de estudos pós-coloniais, a linguagem e a prática de uma educação multicultural de alunos e professores podem levá-los a repensarem relações opressivas de poder.

As teorias tradicionais concebem o currículo de forma neutra, científica, enquanto as teorias críticas e pós-críticas o concebem a partir das relações de poder. Da questão inicial do *que* e *como* ensinar, enfatizada pelas teorias tradicionais, passou-se a uma visão crítica do processo de seleção dos conhecimentos, considerando que qualquer seleção de conhecimento seria sempre uma imposição dos interesses de grupos poderosos. A pergunta central passou a ser: *por que* ensinar este conhecimento e não outro? Sem refutar totalmente a concepção crítica, os teóricos pós-críticos, adotaram um olhar menos estruturalista, que os levou a considerarem poder e conhecimento como mutuamente dependentes e a estabelecerem conexões entre significação, identidade e poder. Assim, na medida em que entendem o currículo como texto, acrescentaram, então, uma outra pergunta a ser feita pelos curriculistas – *a quem* se dirige o discurso?

Concluimos, com este breve estudo, que, embora não se possa fixar os autores analisados em caixas bem marcadas, colocando-os como defensores radicais de uma única teoria curricular, é possível identificar as teorias ou perspectivas curriculares, que marcaram suas obras, mesmo que estas não tenham sido homogêneas; assim como as distintas visões de homem e de sociedade, que foram exercendo influências sobre o pensamento curricular brasileiro.

A principal lição dos teóricos é a reflexão sobre as múltiplas facetas e os diversos significados que envolvem o pensamento curricular. Ou então, como quer Silva (2016), força-nos a pensar em qual *identidade* o currículo se forjará.

No campo da pesquisa acadêmica, identificamos os conceitos das teorias curriculares utilizados como viés de análise de textos acadêmicos recentes (2014-2020), que repercutiram políticas públicas curriculares. Observamos que a maioria dos artigos traz análises das políticas curriculares mais atuais e o fazem, principalmente, havendo uma prevalência de análises ancoradas nas perspectivas pós-críticas. Dos dez artigos analisados, identificamos dois, cujas políticas foram analisadas de acordo com as perspectivas teóricas tradicionais de currículo, dois alinhados às teorias críticas e seis correspondentes às pós-críticas.

Os dois estudos exploratórios – *contextualização histórica das políticas curriculares brasileiras e as conexões entre políticas e pesquisas curriculares com registros teóricos do campo* –, realizados com o objetivo de contextualizar o objeto de pesquisa da tese, foram fundamentais para definirmos o desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa empírica. Essas reflexões nos levaram a pensar que, para alcançarmos a compreensão sobre o campo curricular, temos que ampliar o olhar para o terreno da elaboração das políticas curriculares.

Assim, tomamos a abordagem dos *ciclos de política* como opção metodológica, para organizar os dados produzidos nesta pesquisa. Por meio dos discursos de influência, analisamos as representações sociais dos sujeitos que atuaram em cada um dos contextos de elaboração da política.

Nesse sentido, a implantação da BNCC (BRASIL, 2017b), objeto deste estudo, foi analisada em seu contexto de elaboração, a partir da compreensão de que no texto político a representação social de um grupo é sedimentada. Entendendo, também, que esta representação, geralmente, é formada em um contexto de influência social, que pode afetar não só o contexto de elaboração do texto político, mas que pode penetrar no contexto em que os sujeitos colocam o texto da política em jogo.

A teoria do campo psicossocial, desenvolvida por Serge Moscovici (MOSCOVICI, 1961), e a da sociologia política, desenvolvida por Stephen Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1993b), possibilitaram-nos ler e compreender a problemática específica da implantação da BNCC (BRASIL, 2017b), como política pública educacional no campo curricular. Com Moscovici (2005, 2012), por meio da Teoria das Representações Sociais, analisamos como os pensamentos são

formados e como os discursos são produzidos. Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1993b), por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas, trazem-nos ferramentas para analisar o contexto e a explicar o porquê de nossas atitudes.

A *representação* é uma construção ativa dos atores sociais. O trabalho da representação é multifacetado e move-se do individual para o social e do social para o individual, constituindo-se, portanto, em um foco privilegiado para a compreensão do fenômeno social. Do ponto de vista dinâmico (MOSCOVICI, 1998, p. 244), as RS surgem como uma rede de ideias, metáforas e imagens que proveem de uma enciclopédia internalizada, a qual se armazenam as crenças centrais em nossa memória coletiva e em torno da qual essas redes se formam.

As RS constituem uma forma de conhecimento construída nas relações e práticas sociais, integrando tanto a experiência e a vivência dos sujeitos, quanto sua história e cultura, formando um elo entre atores sociais e o mundo. É o resultado da função simbólica, que envolve o poder de nomear, identificar e categorizar. Criando senso, ferramentas e compreensão, as RS domesticam o mundo objetivo, tornando-o conhecido.

As RS emergem, neste cenário, como um rico e complexo processo sociopsicológico, que envolve atores sociais, que possuem identidade e vidas emocionais, que se engajam em relações com outros, que têm razões para fazer o que fazem, e, agindo, revelam os propósitos de seus atos.

A TRS parte de uma epistemologia interacional baseada em uma forma aberta e multifacetada de pensamento natural e comunicação e nas ideias de circulação e transformação de conhecimento.

Os processos psicológicos, que constituem as RS, são a objetivação e ancoragem. A *objetivação* é o processo que permite tornar real um esquema conceitual e a dar a uma ideia uma contrapartida material. Em todas as formas de representação, há uma tensão entre a história do objeto e a intenção de ressignificá-lo. É disso que se trata a objetivação. O processo de ancoragem consiste em uma tentativa de conectar o objeto com o passado e suas significações.

A análise das formas de comunicação midiática nos informa *como* as representações são produzidas, possibilitando-nos ligar *saber* e *contexto* e revelar sua ligação social e psicológica. A comunicação na modalidade *difusão* visa a garantir acesso às informações de assuntos gerais, criando um saber comum, que pode dar margem para o surgimento de opiniões diversas. A modalidade comunicativa da *propagação* é puramente instrumental, ocorre no contexto de normas cognitivas e sociais comuns e

objetiva a intervenção nas atitudes. Na *propaganda*, a comunicação visa a incidir sobre o comportamento do receptor, por meio de estratégias de persuasão, que tentam criar ou reforçar comportamentos.

As representações manifestadas pela produção de comentários formais e informais, proferidos por políticos ou por representantes oficiais ou não, oferecem um “sentido” para os textos oficiais. Diante deste aspecto, a mídia exerce um papel crucial para propagação desses discursos, de vídeos oficiais ou de outra mídia com a mesma finalidade.

Neste estudo, optamos por duas abordagens teóricas complementares referentes à TRS: a *dialógica* e a *perspectiva estrutural*.

A dialogicidade exhibe a hipótese da *polifasia cognitiva*, que se refere à capacidade das pessoas de possuírem muitos modos de pensar e de representar, articuladas em contextos diversos, como: científico, senso comum, religioso, metafórico etc. O conceito de *themata* foi desenvolvido para dar conta da ideia de que pensamos de forma argumentativa, visto que nossas opiniões, forjadas dilematicamente, carregam a marca do contexto de sua enunciação. *Themata* são pedaços de conhecimento compartilhados pelas pessoas, enraizados em uma cultura. A tematização traz para atenção pública certas categorias opostas, abrindo espaço para heterogeneidade de argumentos, a *polifasia cognitiva*, a contestação e a resistência.

As representações sociais expressam o sujeito em sua relação com o outro em referência a um objeto historicamente situado. As representações sociais inscrevem-nos na cultura e esta nos fornece os primeiros filtros com que olharemos a realidade.

A abordagem estrutural ou abordagem do *núcleo central* coloca ênfase maior na produção direta de “temas de representação” através de técnicas de associação ou evocação livre. A análise do material coletado consiste em levantar o sistema de categorização utilizado pelos sujeitos por meio dos conteúdos da representação. O tratamento dos dados é feito considerando como critérios de importância a frequência e a ordem de aparição dos termos produzidos, por serem essas as de maior importância no esquema cognitivo do sujeito, pertencendo, portanto, ao núcleo central e elementos periféricos de sua representação. O núcleo central apresenta uma função consensual, sendo marcado pela memória coletiva e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas. Enquanto o sistema periférico é mais sensível, determinado pelas características do contexto imediato, tendo como função a adaptação à realidade concreta.

Na arena da política educacional, os contextos e os atores envolvidos no discurso político são determinantes para os resultados, que serão impingidos no texto legal. Em função de os próprios textos das políticas públicas serem resultado de luta de interesses, o controle de sua representação é problemático, pois o que está em jogo são as tentativas de diversos atores em controlar o significado da política por meio de sua atuação. Assim, os elaboradores da política não conseguem controlar os significados de seus textos e, como a interpretação também é uma questão de luta, as diferentes interpretações concorrerão relacionadas a diferentes interesses, inclusive no campo da prática, em que a política é colocada em jogo.

As representações manifestadas pela produção de comentários formais e informais, proferidos por políticos ou por representantes oficiais ou não, oferecem um “sentido” para os textos oficiais. Nesse aspecto a mídia exerce um papel crucial para propagação desses discursos, de vídeos oficiais ou de outra mídia com a mesma finalidade.

O pensamento moscoviciano oferece possibilidades de análise para o entendimento da *educação* e da *mudança social*, ao propor ferramentas para compreender a noção de *influência social*, bem como considerar a noção de *conflito* como o ponto crucial da mudança.

Como demonstram as pesquisas de Moscovici (2011), todo indivíduo em grupo e todo grupo em uma sociedade são, ao mesmo tempo, fonte potencial e receptor potencial de influência, à margem da quantidade de poder que o sistema social lhes atribui.

Ball, Maguire e Braun (2012) corroboram com esta visão moscovicianiana ao afirmarem, por meio do conceito de atuação (*enactment*), que, uma vez que a política esteja promulgada, ela entra em cena junto com o sujeito. Desse modo, o texto político passa a ter o sujeito como um interlocutor, que, ao jogar com ela, encena e dá a sua própria interpretação. E, talvez, possamos dizer que passe a exercer influência.

Ao considerarmos a ideia de que a produção das políticas constitui-se em um ciclo dinâmico e flexível, organizado em contextos distintos, que mantêm relação cíclica e contínua, fixando-nos em um posicionamento dialógico, buscamos compreender os contextos, nos quais foi elaborada a política educacional mais recente no campo curricular - a BNCC (BRASIL, 2017b). E, nesta perspectiva, analisar o *contexto de produção de texto* político, os *contextos de influência*, em que esta política foi elaborada, e o *contexto da prática*, em que os sujeitos colocam a política em jogo.

A BNCC (BRASIL, 2017b) teve sua construção marcada por diversas tensões políticas e por muitas disputas de significações. Foram muitos os sujeitos que agiram, interagiram e reagiram, ao relacionarem-se com este objeto, ou com a ideia que faziam dele, até mesmo antes de sua proposição.

Apresentamos o *contexto de influência*, como um *primeiro ato* no processo de elaboração desta política, no qual são expostas as relações de poder entre os grupos de interesse que lutam pelos discursos políticos. Os atores em cena, neste *contexto*, são as esferas de governo, fundações empresariais, assim como comunidades acadêmicas e instituições envolvidas na circulação de ideias oriundas de intercâmbios diversos. Destacamos, neste ato, duas cenas, em que os discursos desses atores circularam, durante o processo de elaboração da BNCC, nos anos de 2016 e 2017.

A primeira cena, transcorrida no palco das audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação, retrata o momento em que se discutiu a 3ª versão da BNCC, que foi, inicialmente, denominada como “final”, mas que foi ainda alterada, sem nunca ter sido reconhecida como 4ª versão.

Ao longo das audiências, os manifestantes, dos quais selecionamos dois grupos de entidades para analisar suas vozes - comunidade científica e entidades e fundações empresariais -, proferiram discursos orais sobre as necessidades, os interesses, a diversidade e a pluralidade, presentes no panorama educacional brasileiro.

Observamos que as entidades representativas da comunidade acadêmica apontaram diversas fragilidades das políticas educacionais, sustentando, quase que unanimemente, críticas contundentes ao conteúdo e ao processo de elaboração da BNCC.

Tomando os conceitos de *ancoragem* e *objetivação* da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012), podemos dizer que as representações sociais dos membros das entidades acadêmicas estão ancoradas em categorias negativas, objetivadas em *questionamento ao conteúdo*, *repúdio ao processo* e em apontamentos sobre *necessidades de outras políticas educacionais complementares* à BNCC, para que esta possa vir a se consolidar como política curricular.

Os representantes das fundações empresariais, em um caminho inverso, apresentaram argumentos favoráveis à forma e aos conteúdos da 3ª versão. Assim, com base na TRS, podemos dizer que os representantes das fundações empresariais ancoram suas representações sociais sobre a BNCC em categorias positivas e que a objetivam como uma *política de Estado*, que traz uma *orientação educacional precisa* e que servirá de *alavanca para a educação*.

A segunda cena tem como palco a mídia impressa e digital. Nesta cena, os atores proferem seus discursos por meio de artigos de opinião ou por interpretações de suas ideias em editoriais publicados em jornais de grande circulação nacional.

Observando-se, inicialmente, os títulos das matérias jornalísticas, fica evidente que alguns deles já trazem um referencial que aponta a intencionalidade do emissor em demonstrar atitude de aprovação, visto que se utilizam de termos com conotação positiva, como exemplo, destacamos os seguintes títulos: “*Uma base mais firme*”; “*Base mais sólida*”; “*Ensino com diretriz*”; “*Além da adição*”.

Em outros títulos, a intencionalidade é ainda mais incisiva, como exemplo, nos títulos: “*Resgatar o ensino*”; “*Base para a educação avançar no Brasil*”; “*Base Nacional Comum: avanço para a educação*”. Nestes títulos, fica clara a apelação à ideia de que a BNCC promova não só o resgate da educação, mas que também provoque o seu avanço. Além do título “A BNCC precisa chegar às redes de ensino”, que carrega, em si, a ideia de uma necessária urgência de implementação da BNCC nas redes de ensino.

Por meio da análise de trechos dos artigos, inferimos que os veículos midiáticos utilizaram seus espaços não apenas para informar, mas para tentar convencer o leitor sobre um argumento, utilizando-se de estratégias persuasivas, que atendem aos objetivos da modalidade comunicativa da *propaganda*. Destacamos o uso de recursos linguísticos, como - adjetivos, advérbios e metáforas -, como argumentos explícitos utilizados com a intenção de julgar e ressaltar qualidades do documento, em contraposição à referência depreciativa e desqualificadora da educação atual.

Outro aspecto, evidenciado nos artigos que circularam na mídia, foi a referência à retirada das menções às expressões de *identidade de gênero* e *orientação sexual* do currículo. Com o aparente intuito de minimizar a importância de que estes temas estejam presentes no documento curricular, a decisão tomada pelo MEC, de excluir a menção a eles, foi expressada nos veículos de mídia como simples *questão de edição*. Outra justificativa para esta forma de referência da mídia é uma possível indiferença à prevalência de um discurso conservador na versão aprovada da BNCC (BRASIL, 2017b).

A partir das análises discursivas, concluímos que esses textos, que circularam na mídia, não tiveram o objetivo de *difusão* apenas, visto que não ficaram restritos a informações que poderiam dar margem a opiniões diversas. Pelo contrário, os textos utilizam estratégias de *persuasão* semelhantes às empregadas em *propagandas*, visando, claramente, a influenciar opiniões e comportamentos dos leitores.

Observamos, nas duas cenas, a importância de que estejamos atentos, como já nos alertavam Avelar e Ball (2017), para a participação das fundações empresariais que, ao contraporem-se a entidades da comunidade científica, buscam um espaço de colaboração. Espaço este que visa à formulação de políticas junto ao Estado, constituindo redes de relações e desenvolvendo atividades heterárquicas, influenciando estrategicamente as agendas políticas e os processos internos de tomada de decisão, que também utilizam o poder da mídia para propagandear suas ideias. Essa é uma constatação que está evidenciada em todos os *atos* da elaboração desta política.

Em uma relação simbiótica com o contexto de influência, o *segundo ato* dessa trama desvela-se no *contexto de produção do texto político*, desde o momento de elaboração do PNE (BRASIL, 2014f) até a homologação da BNCC-EI/EF (BRASIL, 2017b).

Na leitura e análise do emaranhado de documentos, gerados neste movimento de construção do texto político, desvelamos a sua modificação nas esferas executiva e legislativa por meio dos tensionamentos exercidos pelos grupos que influenciaram sua elaboração.

Constatamos que houve disputa por significações em torno de termos constantes de estratégias das metas 2 e 3, que tratam da universalização do ensino fundamental e médio, respectivamente; e da meta 7, que trata da qualidade da educação básica. E, embora tenha havido manifestações da comunidade científica pela supressão da estratégia sobre a necessidade de definição *expectativas de aprendizagem* no PNE, depois de idas e vindas, entre Câmara e Senado, vingou a ideia de implantação da BNCC com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o ensino fundamental e médio, correlacionada a mecanismos de controle por meio de avaliação padronizada, como estratégia de melhoria da qualidade educacional.

Da análise do processo de construção do PNE (BRASIL, 2014f), inferimos que o debate sobre a qualidade da educação nacional passou a associar-se à produção de resultados educacionais obtidos nas avaliações nacionais e internacionais, convergindo para a necessidade de construção de uma base nacional comum curricular como resposta ao desejo de atingir a equidade educacional.

O processo de elaboração da BNCC foi ainda mais turbulento do que o do PNE. Da declaração de sua obrigatoriedade até a homologação da primeira fase, referente à educação infantil e ao ensino fundamental, transcorreram-se 42 meses. Destes, nos 30 últimos meses, foram produzidas quatro versões do documento, sendo que, em cada uma

delas, o MEC associou-se a grupos de atores diferentes: a) “especialistas”, na 1ª versão; universidades, na 2ª versão; c) CONSED e UNDIME, na 3ª versão; e d) CNE, na última versão.

As críticas foram uma constante durante todo o processo de construção do documento. Desde a primeira versão, houve manifestações contrárias aos critérios de elaboração do documento e ao seu conteúdo.

Embora o MEC tenha admitido que a 1ª versão da BNCC recebeu “mais de 12 milhões de contribuições”, não explicitou os procedimentos pelos quais estas sugestões de alterações passaram a constar da 2ª versão.

Quanto à 2ª versão, após sua submissão à avaliação, em seminários promovidos por CONSED e UNDIME, a despeito da baixíssima oportunidade de participação de professores e gestores, o documento recebeu uma série de críticas. O MEC respondeu aos questionamentos com uma 3ª versão, então, sob nova direção, e sete meses depois, sem revelar, porém, os critérios de análise dos resultados dos seminários estaduais ou de realizar consulta aos especialistas, que haviam elaborado as primeiras versões.

Apesar dos rumos escolhidos pelos dois grupos de entidade terem, visivelmente, frustrados os objetivos do CNE de colher subsídios e contribuições para a análise e elaboração do parecer e resolução, que instituiriam a BNCC, o curso desenhado pelo MEC não foi interrompido.

Quando à 3ª versão foi submetida à aprovação do CNE os discursos dos participantes das audiências públicas, que foram totalmente descentrados dos objetivos do órgão de colher subsídios e contribuições para a análise e elaboração do parecer e resolução que instituiriam a BNCC (BRASIL, 2017b). Os participantes, que representavam as fundações empresariais, colocaram o foco em manifestações de apoio, enquanto os da comunidade acadêmica repudiavam todo o processo. Os questionamentos foram motivados, principalmente, pelo desvio da noção de *direitos de aprendizagem* para uma visão mais tecnocrática, pautada pelos conceitos de *competências e habilidades*, incorporados na 3ª versão, e também pelo fato de o ensino médio ter sido retirado da proposta.

Embora a resistência à aprovação do documento tenha sido expressa também por três conselheiras, mais alinhadas com a comunidade acadêmica, o CNE acatou uma última versão da BNCC encaminhada pelo MEC, aprovando-a, sem mais discussões.

Compreendendo esses contextos como um campo de lutas, em que os poderes são tensionados; certamente, os vencedores foram aqueles que defenderam a aprovação da terceira versão.

No entanto, por entendermos que o processo de implementação de uma política não se caracteriza como uma fase posterior à formulação de seu texto, buscamos entender esta política em um *terceiro ato*.

No *contexto da prática* as políticas são interpretadas pelos sujeitos e seus textos traduzidos para a realidade. Há, também, a necessidade identificada pelos agentes de interação de uma nova política com as que já estavam em vigência anteriormente.

Nas instituições de ensino, os primeiros atores a se depararem com as novas políticas e a serem chamados para garantirem sua implementação são os gestores e coordenadores das secretarias de educação e das escolas. Assim, em função da posição que estes sujeitos ocupam, suas representações sociais passam a ser também uma fonte de influências no contexto da prática.

Em nossa pesquisa, gestores e coordenadores, em sua maioria do gênero feminino, com idade entre 36 e 55 anos, especialistas em educação, com atuação no campo há mais de 11 anos, manifestaram-se sobre suas ideias acerca de *currículo* e de *currículo nacional*.

Assim, quando os sujeitos foram convidados a evocarem atributos ao termo *currículo*, eles se manifestaram, majoritariamente, utilizando os termos *aprendizagem*, *conteúdo* e *organização*, demonstrando que sua concepção de currículo está alinhada às categorias da teoria tradicional ou técnica de currículo.

Uma possível explicação, para isso, pode ser o fato de a experiência escolar da maioria dos sujeitos da pesquisa ter sido marcada pelo período em que o país estava sob o comando do regime militar, no qual predominava a concepção técnica de currículo. É provável que essas experiências tenham influenciado mais a arquitetura de suas representações sociais sobre currículo do que possíveis estudos posteriores no campo educacional.

A partir de análises desses dados, à luz da teoria das representações sociais, inferimos que esses sujeitos, ao objetivarem suas representações sociais com a evocação dos termos *aprendizagem*, *conteúdo* e *organização*, revelam ancorá-las nas experiências *vividas*.

Ao passo que, quando estes sujeitos são convidados a se expressarem sobre as ideias, que vêm à sua mente, quando pensam em *currículo nacional*, eles evocam os termos *base*, *unificação* e *igualdade*. Ao verificarmos as justificativas apresentadas para

estas escolhas, constatamos que estas apontam os sentidos atribuídos em quatro categorias: *norteador, qualidade, direito e para todos*.

O conjunto das evocações e dos sentidos atribuídos a elas pelos sujeitos, levam-nos a inferir que as representações sociais desses gestores e coordenadores parecem ter sido influenciadas pelos discursos do governo e dos representantes das fundações empresariais, que se manifestaram, por meio da mídia e das audiências públicas do CNE, durante o processo de elaboração do texto da BNCC.

Resumindo, os sujeitos, no contexto da prática, ancoram suas representações sociais sobre **currículo** nas *experiências vividas*, ao utilizarem os termos *aprendizagem, conteúdo e organização*. Ao passo que, quando estes mesmos atores são convidados a se expressarem sobre suas ideias, quando pensam em **currículo nacional**, objetivam suas RS por meio dos atributos *base, unificação e igualdade*, demonstrando que as estão ancorando em um *cenário idealizado*.

Como vimos, os sujeitos flutuam as significações que fazem do currículo entre as *experiências vividas* e um *cenário idealizado*. Dizendo de outro modo: suas representações sociais oscilam entre aquelas ancoradas no passado e as que buscam raízes em futuro não só desejado, mas já, supostamente, pré-determinado pela nova política curricular.

Vista assim, do plano do desejo, tememos ter que dizer que as representações sociais dos sujeitos não são *imagens*, mas sim *miragens*, se considerarmos que eles indicaram enxergar um *oásis* onde, possivelmente, encontrarão não mais do que areia.

Neste ponto, é preciso retomar que os sujeitos, que falaram do contexto da prática, fizeram-no, no momento da implantação da BNCC. Ou seja, a política havia sido promulgada, mas seu texto ainda não tinha surtido seus efeitos nas escolas; visto que o processo de implementação ainda não havia se efetivado na rede de ensino pesquisada. Esta observação é muito relevante, porque ela indica também a limitação mais importante deste trabalho.

Como já vimos, os dois teóricos que iluminaram os dados deste estudo, indicando-nos possibilidades de leitura do cenário analisado, por meio da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961) e da Abordagem dos Ciclos de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1993b). Tais teorias desenvolveram outras perspectivas complementares, que nos permitem avançar para a compreensão do processo de implementação da política.

Relembrando: Moscovici (2011), por meio da Teoria das Minorias Ativas, afirma que todo indivíduo em grupo e todo grupo em uma sociedade são, ao mesmo tempo, fonte potencial e receptor potencial de influência, **à margem da quantidade de poder que o sistema social lhes atribui**. Ball, Maguire e Braun (2012), com a Teoria da Atuação, corroboram com esta visão moscoviciano ao afirmarem, por meio do conceito de *atuação* (*enactment*), que uma vez que a política esteja promulgada, ela entra em cena junto com o sujeito. Desse modo, o texto político passa a ter o sujeito como um interlocutor, que, ao jogar com ela, encenar, **dá a sua própria interpretação**. E talvez, possamos dizer que passe a exercer influência.

Retomando nosso objetivo geral de pesquisa foi o de analisar o processo de **implantação** da BNCC como política de currículo, e não o de **implementação**. A distinção entre o significado destes dois termos assume, neste estudo, relevante importância, no sentido de que, ao mesmo tempo, que indica que não avançamos na análise da política colocada em ato, traz-nos argumentos para sugerir que outras pesquisas sejam realizadas em continuidade a esta, a partir das mesmas e/ou de diferentes lentes teóricas de análise.

O entrelaçamento entre estas possibilidades de entender o processo de implantação de uma política educacional, a qual ilustramos anteriormente (FIGURA 8), talvez venha a ser a contribuição mais potente desta tese de que é preciso entender como o conhecimento sobre as políticas é gerado, para que se possa compreender os efeitos causados pelo conhecimento produzido por estas mesmas políticas. Além disso, pode nos projetar a esperança de que a trama, que desvelamos, possa ter um desfecho menos sombrio, à medida que nos convencemos de que, independentemente da quantidade de poder que o sistema social nos atribui, todos podemos atuar e lutar por políticas públicas complementares, que venham assegurar a igualdade real de direitos educacionais.

Nesse sentido, projetamos o desejo de que as políticas públicas vindouras assegurem a *igualdade* desejada por todos, não de forma reducionista – colocando o foco apenas no acesso educacional ou nos conteúdos pedagógicos. Esperamos que a educação seja garantida como **direito de todos**, conforme vem sendo anunciado no texto constitucional, desde 1934.

Para isso, identificamos a necessidade de que sejam elaboradas políticas públicas em que a **igualdade de direitos educacionais** seja assegurada, por meio da promoção de condições reais de inclusão, ampla e plena, que visem à superação de todas as barreiras sociais e econômicas e à promoção da equidade.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. *Relatório Pós-Doc.* PUC/SP, 2008

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; VILLAS-BOAS, Lúcia Pintor Santiso. Um olhar psicossocial para a educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 14-41, Mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000100014&lng=en&nrm=iso.

ABDC. Documentos. Ofício n.o 01/2015/GR. *Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*, 2015. Disponível em: <<https://www.abdcurriculo.com.br/documentos>>. Acesso em: mai. 2018

ABRIC, Jean Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ANFOPE. Carta de Brasília. *Posição da ANFOPE sobre a BNCC. 2017*. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf. Acesso em: mai. 2018.

ANPAE. *Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, 2015. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/website/documentos/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf>>. Acesso em: mai. 2018.

ANPED. *Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)*. 2017. Disponível em: <https://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: mai. 2018.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar., 1994.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

APPLE, Michael. *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora, 1999a.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1999b.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARRUDA, Ângela. Prefácio. O futuro não é mais aquele... nem o presente. In: SOUSA, C. P.; MARCONDES, A. P.; JARDIM, A. C. S.; COELHO, V. R. (Orgs.). *Qual futuro?*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. (translated version). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *education policy analysis archives*, v. 24, p. 24. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*. UCL Institute of Education, United Kingdom, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>>. Acesso em: mar. 2018.

BALL, Stephen. Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*. London, p. 3-19, 1993a.

BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993b.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen. *Education Policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball*. New York: Routledge, 2006a.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006b.

BALL, Stephen. *Global Education Inc.* [Edição do Kindle]. New York: Routledge, 2012.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3 ed. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARRETO, Raquel Goulart. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental. *Educação & Sociedade*, v. 37, n.136, p. 775-791, 2016.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez.

2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: mai. 2020.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, v. 32, n, 93, p. 127-149, 2018.

BOBBITT, John Franklin. *The Curriculum*. California: Houghton Mifflin, 1918.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa da tramitação à aprovação em 1996. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul. / dez. 2016.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 18 mai. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 10 nov. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 18 mai. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto-Lei n° 4.073*, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Coleção de Leis do Brasil. Brasília, DF: 31 dez. 1942a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm>. Acesso em: 18 mai. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto-Lei n° 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: 10 abr. 1942b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm>. Acesso em: 18 mai. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto-Lei n° 6.141*, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Coleção de Leis do Brasil. Brasília, DF: 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del6141.htm>. Acesso em: 18 mai. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto-Lei n° 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: 04 jan. 1946a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: 04 jan. 1946b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em: 18 mai. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto-Lei nº 9.613, de 22 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: 24 ago. 1946c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em: 18 mai. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 19 set. 1946d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 24 jan. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 18 mai. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda Constitucional Nº 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 20 out. 1969, retificado em 21 out. 1969 e republicado em 30 out. 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm> Acesso em: 18 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC, 12 ago. 1971 e retificado em 18 ago. 1971a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 853, de 10 de novembro de 1971, subsidiou a elaboração do documento preliminar visando definição do Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º Graus. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC, nov. 1971b. Disponível em: rbe.inep.gov.br/index.php/rbep/article/download/1199/1173. Acesso em jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 8, de 10 de dezembro de 1971, que define o Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º Graus. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC, dez. 1971c. Disponível em: rbe.inep.gov.br/index.php/rbep/article/download/1199/1173. Acesso em jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 4.833*, de 3 de dezembro de 1975. Núcleo comum e organização curricular, a nível de 1º grau. In: Documenta nº 181, Rio de Janeiro, dez.1975.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 5 out. 1988a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Lei n. 1.258-A*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário do Congresso Nacional. Seção I. pag. 4.267. Brasília, DF: Congresso Nacional, 29 nov. 1988b. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD29NOV1988.pdf#page=9>>. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990 e retificado em 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 25 nov.1995 - edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm>. Acesso em: mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1ª à 4ª série). Brasília, DF: MEC/SEF, 10v., 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Parecer nº 5*, de 7 de maio de 1997. Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96. Documenta Nº 429. Brasília/DF, 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6700-pceb005-97&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (5ª à 8ª série). Brasília, DF: MEC/SEF, 10v., 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998, subsidiou a elaboração do documento preliminar visando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 30 mar. 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 07 de abril de 1998. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 15 abr. 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 15, de 02 de junho de 1998. Subsidiou a elaboração do documento preliminar visando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 26 jun. 1998d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 05 ago. 1998e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998. Subsidiou a elaboração do documento preliminar visando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 23 mar. 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 07 de abril de 1999. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 13 abr. 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999c, 4v 188p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n° 1*, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, DF, jul. 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: mar. 2020.

BRASIL. Lei n° 10.172. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n° 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução n° 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n° 6, de 30 de janeiro de 2001. Consulta sobre Currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 6 mar. 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb006_2001.pdf. Acesso em: jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n° 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 7 fev. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm> . Acesso em: mai. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda Constitucional n° 53, de 19 de dezembro de 2006. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 20 dez. 2006c. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: mai. 2018.

BRASIL. Câmara do Deputados. Histórico. Brasília, DF: Portal da Câmara dos Deputados, [da. 2008]. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>>. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Subsidia a elaboração do documento preliminar visando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 09 dez. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: CNE/CEB, 18 dez. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 12 nov. 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: mai 2018.

BRASIL. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação*: PL nº 8.035/2010. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010a. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=01BCA170B3895AC061BDC9769BA81E28.proposicoesWebExterno1?codteor=831421&filename=PL+8035/2010>. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010. Subsidia a elaboração do documento preliminar visando as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 9 jul. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília,

DF: MEC, 14 jul. 2010d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2010. Subsidia a elaboração do documento preliminar visando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 9 dez. 2010e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 15 dez. 2010f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Subsidia a elaboração do documento preliminar visando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 24 jan. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, mai. 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 31 jan. 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, jun. 2012d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf>. Acesso em: jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 867, de 04 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 05 jul. 2012e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Sugestões de propostas de emendas ao PNE*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2012f. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes->

permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/sugestoes-de-propostas-de-emendas-ao-pne >. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Cedes apresenta emendas ao PNE - PL nº 8.035/10*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2012g. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/emendas-cedes>>. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. PL 8.035-B/2010. *Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 103*, de 2012. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2012h. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1029286&filename=Tramitacao-PL+8035/2010>. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 2012i.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 2012j.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 2012k.

BRASIL. PL 8.035-C/2010. *Substitutivo ao Projeto de Lei da Câmara nº 103/2012*, Brasília, DF: Senado Federal, 2013a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/documentos/outros-documentos/avulso-pl-8035-10-c>>. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio/PNFEM. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 09 dez. 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pactodou12&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 05 abr. 2013c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. *Planejando a Próxima Década*. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os

Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. *Parecer ao Substitutivo do Senado*. Brasília, DF: Comissão Especial da Câmara dos Deputados, 2014b. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/parecer-do-relator-do-dep-angelo-vanhoni-ao-substitutivo-do-senado-pl-8035-c-2010>>. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. *Ata da 49ª Reunião Ordinária*, realizada em 23 de abril de 2014. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014c. Disponível em <<http://www.camara.leg.br/internet/ordemdodia/integras/1249492.htm>>. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. *Parecer reformulado ao Substitutivo do Senado*. Brasília, DF: Comissão Especial da Câmara dos Deputados, 2014d. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1251755&filename=PRR+2+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010>. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. PL 8.035-D/2010. *Relatório da Comissão Especial indicando alterações ao Substitutivo do Senado Federal*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014e. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1216466.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 26 jun. 2014f. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*. nº 114, Seção 1, p. 16. Brasília, DF: MEC, 18 jun. 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/06/2015&jornal=1&pagina=16&totalArquivos=104>>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. *PNE em Movimento: Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação*. Brasília, DF: MEC, 2016a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/pne_pme_caderno_de_orientacoes_final.PDF> Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República, 23 set. 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta Preliminar. Segunda Versão Revista. Brasília, DF: MEC, 2016c. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 22 dez. 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 17 fev. 2017c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 19 Jul. 2017d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Decreto/D9099.htm#art29>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017, homologado pela Portaria nº 1.570. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 21 dez. 2017e, Seção 1, p. 146.

CAMARGO, Brígido Vizeu, JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013a.

CAMARGO, Brígido Vizeu, JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013b. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>>. Acesso em: 2017.

CAMPOS, Lorraine Vilela. Novo Ensino Médio: entenda a reforma. *Brasil Escola*, [da. 2016]. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao/novo-ensino-medio-entenda-reforma.htm>>. Acesso em 27 de abril de 2019.

CARDOSO DA MOTTA, Vânia; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretlida; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A base nacional comum curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. *e-Curriculum* [online], v.15, n.2, p. 481-503, 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. *Educ. Rev.* [online], n. 63, p. 173-190, 2017.

CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). Glossary. *Quality in education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2011.

CELLARD, André. *A análise documental*. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. *Documento Final*. Brasília, DF: MEC, 2010. 164p. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2014. O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. *Documento Referência*. Brasília, DF: MEC, 2013. 96p. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2014. O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. *Documento Final*. Brasília, DF: MEC, 2014. 114p. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFinal240415.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. *Pro-Posições*, v. 27, n.1, p. 179-195, 2016.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. *Educação & Sociedade*; v. 39, n.143, p. 301-320, 2018.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: BNCC e o novo ensino médio sob a ética de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, e240047, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>>. Acesso em: mar/2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

DE ROSA, Annamaria Silvana. A “rede associativa”: uma técnica para captar a estrutura, os conteúdos, e os índices de polaridade, neutralidade e estereotipia dos campos semânticos relacionados com as Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.) *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005, p. 61-127.

DEWEY, John. *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press, 1902.

DIAS, Rosanne E.; LÓPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 53-66, 2006.

DOISE, Willen. Debating social representations. In: BREAKWELL, G. M.; CANTER, D. V. (Eds.). *Empirical Approaches to Social Representations*. Oxford: Clarendon Press, p. 157-170, 1993.

DOSSIER ARQUIVOS ANALÍTICOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS. Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina. *Revista Académica*, v. 24 n. 23, 2016.

DUVEEN, Gerard. Introdução: O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

EMILIO, Rejane Maria. *Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental: aproximação às representações sociais de professores sobre o componente curricular*. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, 2008.

EMILIO, Rejane Maria. Percursos históricos do componente curricular língua inglesa. In: RODRIGUES, M.A.; ROSA, S.S. (Org.) *Memória, Cultura Escolar e Processos de Formação Humana*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2010.

FEENEY, Silvina; FELDMAN, Daniel. Regulações nacionais sobre o currículo: Argentina, as novas formas de governo e instrumentos curriculares. *Educ. Rev.* [online]. 2016, v. 32, n. 2, p. 19-44.

FERRETI, Celso; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, v. 38, nº. 139, p. 385-404, 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estud. Av.*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, aug. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

FLAMENT, Claude. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, Jean Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, p. 37-57, 1994

FOLHA DE SÃO PAULO. *Da pedagogia a didática*. São Paulo: Grupo Folha, Diário. 2016a. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2016/05/1772339-da-pedagogia-a-didatica.shtml>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Uma base mais firme*. Editorial. São Paulo: Grupo Folha, Diário. 2016b. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2016/06/1777734-uma-base-mais-firme.shtml>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Base mais sólida*. Editorial. São Paulo: Grupo Folha, Diário. 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2017/04/1873776-base-mais-solida.shtml?origin=folha>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

FORUMDIR. Nota Pública. 38º Encontro do FORUMDIR, 2017. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/3391/nota_bncc_09-09.pdf>. Acesso em: mai. 2018.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do Conteúdo*. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622016000200137&script=sci_arttext>. Acesso em: jan. 2019.

GALIAN, Cláudia V. A.; LOUZANO, Paula B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014400400201>>.

GARCIA-MARQUES, Leonel; FERREIRA, Mário Boto; GARRIDO, Margarida Vaz. Processos de Influência Social. In: VALA, J.; MONTEIRO, Maria Benedicta. (Orgs.), *Psicologia Social*. 10ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p. 245-324.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129 – 150.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. Campinas: *Educação & Sociedade*, v. 40, p. 1-21, 2019.

GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez. 1988.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Ana Valeska Amaral; SENA, Paulo. Plano nacional de educação: atribuições e prazos intermediários da Lei nº 13.005/2014. *Nota Técnica*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18860>>.

GONÇALVES, Rafael Marques. Autonomia e Políticaspráticas de Currículos: uma equação entre raízes e opções. Porto Alegre: *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, e84870, p. 1-16. 2019.

GUEDES, Marilde Queiroz. Parâmetros Curriculares nacionais ou o currículo oficial. *Revista Inter Ação*, v. 27, n. 2, p. 85-99, 2007.

HOOK, Derek; FRANKS, Bradley; BAUER, Martin W. (Orgs.). *A psicologia social da comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico de 1940*. Recenseamento Geral do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, Série Nacional, v. 2, 1950. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/65/cd_1940_v2_br.pdf>. Acesso em: mar/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico de 1950*. Recenseamento Geral do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, Série Nacional, v. 1, 1956. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd_1950_v1_br.pdf>. Acesso em: mar/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico de 1960*. VII Recenseamento Geral do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, Série Nacional – v. 1, 1960. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_br.pdf>. Acesso em: mar/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico de 1970*. VIII Recenseamento Geral do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, Série Nacional – v. 1, 1970. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/69/cd_1970_v1_br.pdf>. Acesso em: mar/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico de 1980*. IX Recenseamento Geral do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, Série Nacional, t. 4, v. 1, n. 1, 1983. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/72/cd_1980_v1_t4_n1_br.pdf>. Acesso em: mar/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico de 1991*. Resultados do universo relativos às características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE; 1991a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/82/cd_1991_n1_caracteristicas_p_opulacao_domicilios_br.pdf>. Acesso em: mar/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico de 1991*. Rio de Janeiro: IBGE; 1991b. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibge/censo/escadescr.htm#resumo>>. Acesso em: mar/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Sistema IBGE de recuperação automática: SIDRA. *Censo Demográfico 2000*. Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2000a. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1519#resultado>>. Acesso em: mar/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Sistema IBGE de recuperação automática: SIDRA. *Censo Demográfico 2000*. Amostra – Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2000b. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2980>>. Acesso em: mar/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Sistema IBGE de recuperação automática: SIDRA. *Censo Demográfico 2010*. Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1390#resultado>>. Acesso em: mar/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Sistema IBGE de recuperação automática: SIDRA. *Censo Demográfico 2010*. Resultados Gerais da Amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1554#resultado>>. Acesso em: mar/2020.

JODELET, Denise. (Org.) *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Editora EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. Contribuições das representações sociais para análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, L. et al (Org.). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007, p. 11-25.

JODELET, Denise. A representação: noção transversal, ferramenta da transdisciplinaridade. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1258-1271, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000401258&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053143845>.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. *Psicologia & Sociedade*, v. 16, n° 2, maio/agosto, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Knowledge in context: representations, community, and culture*. London and New York: Routledge, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira (Orgs). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas* [online], v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/296475026_A_teor%C3%ADa_da_atuacao_de_Stephen_Ball_E_se_a_nocao_de_discurso_fosse_outra>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista Científica e-Curriculum*, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.967.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: Campo, conceito e pesquisa*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MARCHAND, Pascal; RATINAUD, Pierre. L'analyse de similitude appliquee aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'election présidentielle française. In: Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. JADT p. 687-699, 2012. Liège, Belgique. Disponível em: <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Marchand,%20Pascal%20et%20al.%20-%20L'analyse%20de%20similitude%20appliquee%20aux%20corpus%20textuels.pdf>. Acesso em: mai. 2018.

MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. The Epistemological Significance of the Theory of Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 38, n. 4, p. 461-487, 2008.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da Teoria de Representações Sociais. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, n.1 63, p. 358-375, jan./mar. 2017.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educ. Real*. [online], v.39, n.02, p. 337-357, 2014.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Trad. Bebel Orofino Shaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Crise da Teoria Curricular Crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-36, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 2, n. 1, p. 191-205, 2015.

MOSCOVICI, Serge. *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, Serge. Social Influence and Conformity. In: LINDZEY, G. & ARONSON, A. (Eds.) *Handbook of Social Psychology*. v. 2, 3^a ed. Nova York: Randon House, p. 347-412, 1985.

MOSCOVICI, Serge. Notes towards a description of social representations, in *European Journal of Social Psychology*, Nova Jersey: Wiley Online Library, v. 18, p. 211-250. 1988.

MOSCOVICI, Serge. The history and actuality of social representations». In: FLICK, U. (Ed.). *The Psychology of the Social*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 209-247, 1998.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.) *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 45-66, 2001a.

MOSCOVICI, Serge. Why a theory of social representations? In: DEAUX, K.; PHOLOGÉNE, G. (Eds.). *Representations of the social: Bridging theoretical traditions*. Oxford: Blackwell, p. 8-35, 2001b.

MOSCOVICI, Serge. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Tradução Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, Serge. *Psicologia das minorias ativas*. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge; MARKOVA, Ivana. Ideas and their development, a dialogue between Serge Moscovici and Ivana Markova. In: DUVEEN, Gerard. (Ed.). *Social Representations, Explorations in Social Psychology*, Cambridge: Polity Press, 2000, p. 224-286.

MOVIMENTO PELA BASE. *Necessidade e Construção Base Nacional Comum*, 2015. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/necessidade-e-construcao-base-nacional-comum.pdf>> . Acesso em: jan. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE. Dimensões de desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC, 2018. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competicencias_Progressao.pdf> . Acesso em: jan. 2020.

NETTO, José Paulo. *Pequena história da ditadura brasileira*. São Paulo: Cortez, 2016.

OLMEDO, A. Heterarquias e "governança filantrópica" global na Inglaterra: Implicações e controvérsias para o controle social das políticas sociais. *Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 470-498, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Denise Cristina de et al. Análise das evocações: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, p. 573-603, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n. especial, p. 107-121, 2010.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: Teorias e Práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.

PACHECO, José Augusto. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 11-34, jan. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9381/8631>>. Acesso em: 02 jan. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/%x>.

PEREIRA, Talita Vidal; COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Uma base à Base: quando o currículo precisa ser tudo. *R. Educ. Públ.* [online], v. 24, n.56, p. 455-469, 2015.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. et al. *As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RATINAUD, Pierre. *IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* [Computer software]. 2009. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org>>

ROCHA, Nelson José Nazaré. Enactment: modelo para pensar o processo psicanalítico. *Rev. Bras. Psicanál.*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 173-182, jun. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2009000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 abr. 2019.

RODRIGUES, Mateus. Governo lança reforma do ensino médio. *Portal de Notícias G1*, 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-apresenta-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio-veja-destaques.ghtml>>. Acesso em: 27 de abril de 2019.

ROSA, Sanny S. da; PONCE, Branca Jurema. Estudos em políticas curriculares: um exame dos problemas e das abordagens epistemológicas das pesquisas (2010-2015). *Práxis Educativa* [online], v.12, n.3, p. 788-807, 2017.

ROSA, Sanny S. da; PONCE, Branca Jurema. Políticas curriculares para a educação básica: contribuições da e para o estado da arte da questão (2010-2015). *Revista e-Curriculum* [online], v.14, n.2, p. 625-652, 2016.

ROSSI, Marina. Reforma do Ensino Médio é aprovada no Senado. *Ediciones El País*, 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/14/politica/1481746019_681948.html>. Acesso em 27 de abril de 2019.

SÁ, Celso Pereira. *A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 1998.

SÁ, Celso Pereira. Prefácio à edição brasileira. In: JODELET, D. (Org.) *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

SÁ, Celso Pereira. *Núcleo Central das Representações Sociais*. 2. ed. revista. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAMMUT, Gordon; BAUER, Martin W. Influência social: modos e modalidades. In: HOOK, Derek; FRANKS, Bradley; BAUER, Martin W. (Orgs.). *A psicologia social da comunicação*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 128-153, 2017.

SANTIAGO, Maria Eliete. *Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTOS, A. M. Os primórdios de uma disciplina: curso e percurso. In VALA, Jorge e MONTEIRO, Maria Benedicta (Orgs.). *Psicologia Social*. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 82, p. 149-170, 2014.

SANTOS, Luciola Licinio. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. *Educação em Revista*, v. 33, p. 1-22, e166063, 2017.

SAUL, Ana Maria. Currículo; STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHEIBE, Leda. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2015. Disponível em: <

https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_17_2015.pdf >

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 51, n. 3, p. 330-342, 2015.

SILVA, Maria Abádia. Prefácio. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira (Orgs). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS-BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Los estúdios de representaciones sociales y los desafíos para la investigación en educación. In: SEIDMANN, S.; SOUSA, C. P. de. (Org.). *Hacia una psicología social de la educación*. Buenos Aires: Teseo, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jan. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649/8876>>. Acesso em: 11 jun. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

STENHOUSE, Lawrence. *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educacional Books, 1975.

TEIXEIRA, Anísio. Plano nacional de educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. *Documenta*. Rio de Janeiro, n.8, p.24-31, out. 1962. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html>. Acesso em: jul. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Nacional, 1971. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/eng/livro5/chama_cap2.html>.

TRINDADE, Zeidi Araujo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2014, p. 134-163.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A construção do currículo escolar e o protagonismo docente e discente. *e-Curriculum* [online], v.14, n. 4, p. 1193-1212, 2016.

TYLER, Ralph W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

UNESCO Bureau Internacional de Educação (IBE). *Glossário de Terminologia Curricular*. 2016. Geneva: UNESCO IBE. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por>. Acesso em: jul. 2019.

VALA, Jorge; CASTRO, Paula. Pensamento Social e Representações Sociais. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (Orgs.). *Psicologia Social*. 10ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (Orgs.). *Psicologia Social*. 10ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

VALA, Jorge.; MONTEIRO, Maria Benedicta. (Orgs.). *Psicologia Social*. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

VALLA, Daniela Fabrini; ROQUETTE, Diego Amoroso Gonzalez; GOMES, Maria Margarida; FERREIRA, Marcia Serra. Disciplina escolar Ciências: inovações curriculares nos anos de 1950-1970. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 20, n. 2, p. 377-391, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos Sobre Diálogos, 2., 2008, p. 1-11. *Anais*. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2008.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZANARDINI, João Batista. Os PCNs como proposição de currículo do contexto histórico, político e econômico das políticas educacionais neoliberais. *SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL*, v. 6, 2003.

YOUNG, Michael. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jan. 2020.

Apêndices

APÊNDICE A

A. Datas e locais dos Seminários Estaduais - CONSED e UNDIME

UF e Data	Local
RS 23/jun	Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) Canoas/ RS
PI 29 e 30/6	Auditório do Tribunal de Contas do Estado (TCE/PI), Teresina/ PI
AL 4 e 5/7	Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C. Simões Reitoria e Cedu. Av Lorival Melo Mota s/n, Tabuleiro dos Martins - Maceió/ AL
RO 5 e 6/7	Rondon Palace Hotel, Av. governador Jorge Teixeira, 491, Bairro Nossa Senhora das Graças. Porto Velho/ RO
MS 12, 13 e 14/7	UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campus- Campo Grande - MS Rodovia MS 080, s/n, Conjunto José Abrão
RN 14 e 15/7	Escola de Governo, Centro Administrativo do Estado, Lagoa Nova, Natal/ RN
MT 16 e 17/7	Anfiteatro da Escola Estadual Liceu Cuiabano Maria de Arruda Müller, Praça Santos Dumont, 150 Quilombo, Cuiabá/MT
RR 19 e 20/7	Auditório Alexandre Borges e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – UFRR Campus Paricarana, Avenida Capitão Ene Garcez, 2413 - Aeroporto, Boa Vista/ RR
SC 19 e 20/7	Abertura e encerramento Auditório da Assembléia Legislativa, Palácio Barriga Verde - Rua Dr. Jorge Luz Fontes, 310 - Centro, Florianópolis/ SC Grupos de trabalho Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina, Av. Mauro Ramos, 275 - Centro, Florianópolis/ SC

UF e Data	Local
AC 20 e 21/7	Universidade Federal do Acre BR 364, s/n - Distrito Industrial, Rio Branco/AC
PB 26 e 27/7	Escola técnica estadual de Mangabeira, Rua Desportista João Apóstolo de Souza, João Pessoa/ PB
BA 26 e 27/7	Hotel Fiesta Av. Antônio Carlos Magalhães, 741, Itaipara, Salvador/ BA
DF 26 e 28/7	Universidade Paulista - Unip, SGAS Quadra 913 Conj. B - SHCS, Brasília/ DF - CEP 70390-130
PE 27 e 28/7	Escola de Referência em Ensino Médio Joaquim Távora, e Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, Rua Real da Torre, 299, Madalena – Recife
SE 27 e 28/7	Teatro Atheneu Rua Vila Cristina s/n - Bairro São José, Aracaju/ SE
RJ 27 e 28/7	Universidade Castelo Branco, Centro Rio de Janeiro/ RJ
SP 27 e 28/7	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo 'Paulo Renato Costa Souza' - sala 11, Rua João Ramalho, 1.546 - Perdizes, São Paulo/ SP
CE 28 e 29/7	Centro Universitário Estácio do Ceará - FIC Campus Via Corpos, Rua Eliseu Uchôa Beco, 600 - Água Fria Fortaleza/ CE
PR 1, 2 e 3/8	Auditório da Faculdade de Educação Superior do Paraná – FESP, Rua Dr. Faivre, 141, Centro, Curitiba/ PR
MA 1 e 2/8	Faculdades Pitágoras - Av. Daniel De La Touche, 23 - Olho D'água, São Luís/ MA

UF e Data	Local
AM 2 e 3/8	Auditório Vânia Pimentel - Faculdades Nilton Lins, Av. Prof. Nilton Lins, nº3259, Bairro do Parque das Laranjeiras, Manaus/ AM
ES 2 e 3/8	Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Av. Vitória, 1729 - Jucutuquara, Vitória/ ES
MG 2 e 3/8	Faculdade Promove Av. João Pinheiro, 164, Centro, Belo Horizonte/ MG
AP 2 e 3/8	Auditório do Templo Central da IEAD (Abertura e Plenária Final), EE Prof. Gabriel de Almeida Café (Grupos de Trabalho)
GO 2 e 3/8	Instituto Educacional Emmanuel Avenida Cora Coralina, nº 407, Setor Sul, Goiânia/ GO
PA 4 e 5/8	UNAMA - Universidade da Amazônia Campus BR, Ananindeua/ PA
TO 9 e 10/8	Escola de Tempo Integral Padre Josimo Moraes Tavares, Av. 301 Norte, Avenida LO 8 - Plano Diretor Norte, Palmas/ TO

APÊNDICE B

B. Questionário

PARTE I: ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Acompanhe instruções orais para responder

- Escreva as primeiras quatro palavras que vêm à sua mente quando digo: _____.
- Em seguida, aponte as duas palavras de maior importância para você, colocando nos parênteses o **número 1** para a **mais importante** e **2** para a de **segunda importância**.
- Depois, escreva um pequeno parágrafo justificando suas escolhas.

PALAVRA: _____	
Palavras que vêm a sua mente: <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____	Justificativa:

PALAVRA: _____	
Palavras que vêm a sua mente: <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____	Justificativa:

() _____	
-----------	--

PARTE II - PERFIL PESSOAL E CONTEXTO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

PALAVRA: _____	
Palavras que vêm a sua mente:	Justificativa:
() _____	
() _____	
() _____	
() _____	

1. Gênero: a) feminino b) masculino

2. Qual a sua faixa de idade?

- a) até 25 anos b) de 26 a 35 anos c) de 36 a 45 anos
 d) de 46 a 55 anos e) de 56 a 65 anos f) mais de 66 anos

3. Qual a sua última formação:

- a) Graduação
 b) Especialização (pós-graduação *lato sensu*)
 c) Mestrado
 d) Doutorado

4. Área de atuação atual:

- a) Supervisor de Ensino b) Coordenador de área da Seduc
 c) Equipe de Apoio Psicopedagógico d) Diretor de Escola
 e) Vice-Diretor de Escola f) Coordenador Administrativo de Escola
 g) O. E. Pedagógico h) O. E. Educacional

5. Local de atuação:

- a) Secretaria Municipal de Educação
 b) Núcleo de Educação Infantil Municipal
 c) Núcleo de Educação Infantil Conveniada

- d) Escola de Educação Infantil Municipal
- e) Escola de Educação Infantil Particular
- f) Escola de Ensino Fundamental – anos iniciais
- g) Escola de Ensino Fundamental – anos finais

6. Tempo de atuação profissional em equipe gestora:

- a) até 5 anos
- b) de 6 a 10 anos
- c) de 11 a 15 anos
- d) de 16 a 20 anos
- e) de 21 a 25 anos
- f) mais de 26 anos

APÊNDICE C

C. Termo de consentimento livre e esclarecido

Tema da Pesquisa: Processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Nome da Pesquisadora: Rejane Maria Emilio

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente a pesquisadora terá acesso às suas informações e após o registro destas o documento será destruído.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, ao submeter este instrumento por via eletrônica ou pessoalmente, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Data: ____/____/____

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE D

D. Dicionário de redução de termos

TERMO DE REFERÊNCIA	EVOCAÇÕES
abrangência	Abrangência; abrangente
aluno	Aluno; educando
aplicabilidade	Aplicabilidade; aplicável
aprendizagem	Aprendizagem; aprendizado
áreas do saber	áreas do saber; áreas; áreas do conhecimento; áreas de abrangência
base	Base; base comum BNCC
coerente	Coerente; coerência
comprometimento	Comprometimento; compromisso
conteúdo	Conteúdos; descrição dos conteúdos
conjunto de ações	Conjunto; conjunto de ações
competência	Competência; desenvolver competência
direcionamento	Direcionamento; diretriz; direção
direito	Direito; direitos; direito de todos
disciplina	Disciplinas; matérias
educação	Educação; educação brasileira; educacional
ensino	Ensino; prática de ensino
equidade	Equidade; equalizar
flexibilidade	Flexibilidade; flexível; conteúdo flexível
formação	Formação; capacitação; profissionais capacitados
garantia	Garantia; garantir
habilidades	Habilidades; conjunto de habilidades
igualdade	Igualdade; igualitário; igualdade de ensino; igualdade social; igualdade de oportunidades
importância	Importância; importante
interdisciplinaridade	Interdisciplinaridade; interdisciplinar

metodologia	Metodologia; métodos; como ensinar
mudança	Mudança; mudança de paradigma
norteador	norteador nortear; norte; norteia o trabalho. rumo
objetivo	Objetivos; desejos; anseios
oportunidade	Oportunidade; oportunizar
organização	Organização; organizar
planejamento	Planejamento; planejar
proposta pedagógica	proposta pedagógica; proposta; proposta de trabalho
regional	Regional; regionalidade; região; regionalismo
respeito	Respeito; respeitar as diferenças
seriedade	Seriedade; sério
sucesso	Sucesso; sucesso escolar
unificação	Unificação; unificado; uniformizar; único; trabalho unificado; unificar; unidade; unicidade; padronização

APÊNDICE E

E. Palavras evocadas para o termo indutor *Currículo*

Quadro 25 – Termo indutor Currículo: evocações com frequência > 1

PALAVRA EVOCADA	FREQUÊNCIA DE EVOCAÇÃO	PALAVRA EVOCADA	FREQUÊNCIA DE EVOCAÇÃO
aprendizagem	41	segmento	3
conteúdo	37	expectativa	3
planejamento	35	respeito	3
organização	25	orientação	3
experiência	20	tempo	3
escola	19	estrutura	3
conhecimento	18	modelo	3
meta	17	comprometimento	3
objetivo	17	interdisciplinaridade	3
estudo	17	ensino aprendizagem	3
formação	15	rotina	3
norteador	15	coerente	3
disciplina	14	documento	3
aluno	13	construção	3
competência	12	conjunto de ações	2
educação	11	apresentação	2
trabalho	11	proposta	2
direcionamento	11	necessário	2
base	11	clientela	2
flexibilidade	11	identidade	2
habilidade	10	ações pedagógicas	2
estratégia	10	profissional	2
oportunidade	10	autonomia	2
emprego	9	apoio	2
caminho	8	etapas	2
diversidade	8	abrangência	2
realidade	7	igualdade	2
adaptação	6	avaliação	2
mudança	6	resultados	2

reflexão	6
ensino	6
prática pedagógica	5
áreas do saber	5
importância	5
sucesso	5
proposta pedagógica	5
informação	4
vivência	4
metodologia	4
pesquisa	4

esperança	2
profissão	2
programação	2
equipe	2
função	2
transformação	2
necessidade	2
seriedade	2
qualidade	2
ordem	2
programa	2

Quadro 26 – Termo indutor Currículo: evocações com frequência = 1

acompanhamento	direito	norma
aplicabilidade	diversificado	normativa
aplicação	domínio	novidade
aprimoramento	dúvida	origem
aptidões	eficaz	papel
articulação	eixos	parâmetro
atribuição	eixos temáticos	paz
atualização	elaboração	percurso
avanço	enriquecimento	pessoas envolvidas
bagagem	equidade	pleno
básico	equilíbrio	prática docente
brincadeira	escolha	práticas
campo de experiência	escrita	praticidade
capacidade	específico	pré-requisito
clareza	essencial	processo seletivo
comunidade	etapa	projeto
conceito	evolução	projeto escolar
concepção	expectativas	regras
concepção de criança	família e escola	relevância
constância	ferramenta	remuneração
contemplar o sujeito	fins	resistência
contexto	foco	roteiro
contextualização	funcional	sabedoria
crescer	fundamentado	saberes
criança	futuro	sala de aula
cronograma	graduação	salário
curso	grau de instrução	significado
cursos preparatórios	histórico	significativo
dados	individualidade	sintonia
dados pessoais	inovação	sistematização
dedicação	inspiração	sorte
demanda	instrução	subsídio
democracia	interação	temas
desempenho	limite	universal
determinação	matriz	vertente
dinâmica	motivação	vida
dinâmico	movimento	vida profissional

Quadro 27 – Justificativas dos sujeitos - *Aprendizagem*

SUJEITO	JUSTIFICATIVAS DOS SUJEITOS PARA A EVOCAÇÃO DA PALAVRA <i>APRENDIZAGEM</i> (A PARTIR DO TERMO INDUTOR <i>CURRÍCULO</i>)
1	Aprendizado é o mais importante para o estudante. Preciso saber o que quero do meu aluno.
6	O currículo, ele norteia as ações que irão tornar os objetivos de aprendizagem possíveis
9	O currículo é uma maneira de oportunizar uma aprendizagem que atenda as necessidades do educando, respeitando o seu direito como pessoa e futuro cidadão.
17	O currículo conjunto dos conteúdos que nos norteará para aprimorar as habilidades e competências a fim de que a aprendizagem seja eficaz.
27	Planejamento, sem este não há currículo organizado. Aprendizagem significativa, sem ela não há prazer da aprendizagem.
29	O planejamento deverá estar ligado a aprendizagem significativa, atendendo todos em suas múltiplas necessidades.
35	O currículo é o direcionamento para uma aprendizagem significativa.
36	O currículo é o direcionamento para uma aprendizagem significativa.
37	Currículo é o que mostra o conhecimento e oportuniza o aprendizado.
38	Todas as práticas desenvolvidas na escola devem levar a aprendizagem.
39	A oportunidade depende da aprendizagem para uma boa profissão.
40	O currículo é o caminho, é o indicador para uma aprendizagem significativa.
41	A aprendizagem é significativa quando a diversidade acontece.
47	A importância real na aprendizagem e no ensino, no desenvolvimento curricular a ser trabalhado. Interdisciplinaridade para o real motivo do objetivo.
86	O currículo deve oportunizar e garantir que haja uma aprendizagem eficaz para todos, para isso, acredito que necessita ser bem organizado, para que funcione como norteador.
90	Um currículo bem estudado e elaborado reflete consequentemente na aprendizagem e formação do aluno.
93	O currículo permite um caminho comum para nortear os direitos de aprendizagem.
96	Um currículo tem como finalidade significativa para a formação, sem esse aprendizado, não terá sucesso na formação.
104	Currículo é a base para direcionar a aprendizagem do indivíduo de forma efetiva e eficaz.
105	Que o currículo possa garantir efetivamente a aprendizagem do aluno e se necessário flexibilizar o trabalho do professor em sala de aula.
116	O currículo está ligado a aprendizagem que irei desenvolver através do segmento estipulado.
136	Penso que um bom currículo deve organizar ou eleger os conhecimentos mais relevantes para um bom aprendizado.
137	É o retrato de nossas experiências.
141	Faz parte da minha formação enquanto educadora onde devo estar sempre com meus conhecimentos atualizados para que eu possa levar meus alunos ou meus pares a evolução da nova proposta da educação com aprendizagem significativa.

153	Porque na Educação o agente principal é o aluno e o objetivo é o aprendizado.
157	A escolha destas duas palavras possibilita pensar na construção de conhecimento através do processo de ensino aprendizagem que tendo apropriação para estabelecer o currículo através dos campos de experiência.
164	Aprendizagem dos conteúdos que afinal terão real importância na formação educacional, cognitiva, física, social e emocional para a criança. Conteúdos que desenvolvam as habilidades, competências, proporcionam conhecimentos, dão experiência, envolvem vivências, cultura, desenvolvimento de raciocínio lógico etc.
170	A aprendizagem se torna significativa quando está relacionada a realidade de cada comunidade na organização de um documento.
177	Pensar em um currículo que atenda a faixa etária dos alunos.

Fonte: Evocações dos sujeitos para o termo indutor *Curri*

Quadro 28 – Justificativas dos sujeitos - *Planejamento*

SUJEITO	JUSTIFICATIVAS DOS SUJEITOS PARA A EVOCÇÃO DA PALAVRA <i>PLANEJAMENTO</i> (A PARTIR DO TERMO INDUTOR <i>CURRÍCULO</i>)
15	Escolhi a palavra planejamento porque precisamos planejar antes de qualquer ação ser realizada nas propostas. O comprometimento é de suma importância para que as ações aconteçam.
22	Planejamento deverá atender de acordo com as necessidades da escola.
26	Escolhi o estudo para planejar o futuro.
27	Planejamento, sem este não há currículo organizado. Aprendizagem significativa, sem ela não há prazer da aprendizagem.
28	Planejamento é importante para um ensino de qualidade. Os alunos devem ser o foco do currículo.
29	O planejamento deverá estar ligado a aprendizagem significativa, atendendo todos em suas múltiplas necessidades.
30	Porque o currículo exprime buscar concretizar as intenções do sistema educacional.
32	O planejamento é essencial para que possa ter organização para atingir as metas.
33	Forma bem-sucedida de apresentar o planejamento com organização.
42	Para se construir um bom currículo acho necessário um estudo aprimorado e um bom planejamento.
45	A palavra currículo associa ao emprego.
53	Se faz necessário na transformação, o planejar trará um trabalho leve com experiências inovadoras e de grande valia para comunidade escolar.
61	Acredito que a organização seja mais importante pois irá deixar de forma clara conteúdos para o professor desenvolver seu trabalho e logo depois entra o planejamento que na verdade já está junto com a organização. Todo bom resultado vem de uma boa organização e planejamento.
68	Experiências de aprendizagem a ser vivenciadas pelo alunos.
77	Para que haja organização. Para que haja o resultado esperado.
78	Se faz necessário estudo para planejar sobre currículo, referente ao que será trabalhado dentro da proposta.
79	Em nossa área de trabalho o planejamento e a experiência são de extrema importância para o bom andamento.
103	As mudanças são importantes para a nossa educação para ter um planejamento eficaz com nossos alunos.
162	Para que haja um único currículo é necessário a organização de ideias e conhecimentos para que haja um planejamento adequado das ações a serem colocadas em prática.
168	Documento importante para a organização do trabalho desenvolvido na escola e para o planejamento das atividades desenvolvidas que contemple a BNCC.

171	É importante que se estabeleça metas e objetivos para que haja a transformação. O planejamento é de suma importância para o desenvolvimento eficaz de qualquer processo.
-----	--

Fonte: Evocações dos sujeitos para o termo indutor *Currículo*

Quadro 29 – Justificativas dos sujeitos - *Organização*

SUJEITO	JUSTIFICATIVAS DOS SUJEITOS PARA A EVOCAÇÃO DA PALAVRA <i>ORGANIZAÇÃO</i> (A PARTIR DO TERMO INDUTOR <i>CURRÍCULO</i>)
7	Adaptação aos eixos norteadores das aprendizagens. Áreas do saber pois é onde as aprendizagens serão e trarão um ressignificado a assimilação que houve durante todo o processo.
10	O currículo é o norteador, o caminho de tudo o que o aluno deve aprender na escola, e se faz necessário através de uma organização para que todas habilidades e competências possam ser trabalhadas.
31	Organização do que devermos contemplar. Como trabalhar o caminho a percorrer.
32	O planejamento é essencial para que possa ter organização para atingir as metas.
33	Forma bem-sucedida de apresentar o planejamento com organização.
49	Escolhi as palavras organização e conhecimento porque são dois segmentos muito importantes e é preciso atenção e organização para que haja um aspecto positivo.
61	Acredito que a organização seja mais importante pois irá deixar de forma clara conteúdos para o professor desenvolver seu trabalho e logo depois entra o planejamento que na verdade já está junto com a organização. Todo bom resultado vem de uma boa organização e planejamento.
62	Para a elaboração de um currículo demanda organização e tempo. Ambos são imprescindíveis para a eficácia do mesmo.
86	O currículo deve oportunizar e garantir que haja uma aprendizagem eficaz para todos, para isso, acredito que necessita ser bem organizado, para que funcione como norteador.
108	Organização de que se pretende que o aluno aprenda. Necessidade de profissionais mais bem preparados.
109	Precisa ter um olhar diferenciado do profissional para organização de acordo com a necessidade de atender a clientela com ênfase e objetivo a percorrer.
121	De que forma vou me organizar para que minha organização esteja adequada. Será que a maneira que organizei esta correta.
123	O currículo passará por uma organização para atender a proposta da nova BNCC.
130	o currículo nos direciona para a organização de um planejamento onde este nos levará a um ensino-aprendizagem com sucesso e qualidade.
131	Rumo a seguir. No que devemos focar.
161	
162	Para que haja um único currículo é necessário a organização de ideias e conhecimentos para que haja um planejamento adequado das ações a serem colocadas em prática.
166	Em primeiro lugar é importante a clientela que se quer atingir. Em segundo lugar a organização e montagem do currículo para que possamos estudar os objetivos para atingirmos o currículo.

Fonte: Evocações dos sujeitos para o termo indutor *Currículo*

Quadro 30 – Justificativas dos sujeitos – *Conhecimento*

SUJEITO	JUSTIFICATIVAS DOS SUJEITOS PARA A EVOCAÇÃO DA PALAVRA <i>CONHECIMENTO</i> (A PARTIR DO TERMO INDUTOR <i>CURRÍCULO</i>)
11	Para obtermos o conhecimento necessário, para qualquer área, é preciso haver pesquisa, estudo e dedicação. Só assim construiremos o conhecimento e competências exigidos.
25	Escolhi porque é o caminho para o desenvolvimento pleno do indivíduo. O indivíduo tem sua responsabilidade no caminho para o conhecimento e a aprendizagem.
37	Currículo é o que mostra o conhecimento e oportuniza o aprendizado.
49	Escolhi as palavras organização e conhecimento porque são dois segmentos muito importantes e é preciso atenção e organização para que haja um aspecto positivo.
58	Escolho as palavras conhecimento e ensino aprendizagem porque estão relacionadas à ideia de currículo escolar.
82	Temos que ter conhecimento dos conteúdos para um melhor ensino aprendizagem.
92	É um papel que na verdade vem comprovar meus conhecimentos, na qual se buscou durante o tempo aprimorar, renovar a prática pedagógica a cada ano que se renova.
106	O currículo envolve professores e alunos que se unem para promover o conhecimento e a orientação.
107	A escola aberta para levar o conhecimento através dos professores para os alunos.
110	Quando penso em currículo, pensa nas possibilidades de conhecimentos que pode ser adquirido a partir dos currículos.
136	Penso que um bom currículo deve organizar ou eleger os conhecimentos mais relevantes para um bom aprendizado.
140	Para a formação integral de um indivíduo quanto mais conhecimento mais preparado ele fica para os desafios da vida.
141	Faz parte da minha formação enquanto educadora onde devo estar sempre com meus conhecimentos atualizados para que eu possa levar meus alunos ou meus pares a evolução da nova proposta da educação com aprendizagem significativa.
148	O ser humano aprende quando interage com outras pessoas aumentando seu conhecimento.
157	A escolha destas duas palavras possibilita pensar na construção de conhecimento através do processo de ensino aprendizagem que tendo apropriação para estabelecer o currículo através dos campos de experiência.
159	Desenvolver um currículo de acordo com a faixa etária, e que atendo os alunos.
169	Todo conhecimento é importante e quando acrescido de experiências, ele se torna fundamental.
175	A formação é tudo para que tenhamos conhecimento então significa base de tudo. Suporte para um caminho de sucesso.

Fonte: Evocações dos sujeitos para o termo indutor *Currículo*

Quadro 31 – Justificativas dos sujeitos – *Conteúdo*

SUJEITO	JUSTIFICATIVAS DOS SUJEITOS PARA A EVOCAÇÃO DA PALAVRA <i>CONTEÚDO</i> (A PARTIR DO TERMO INDUTOR <i>CURRÍCULO</i>)
30	Porque o currículo exprime buscar concretizar as intenções do sistema educacional.
50	Escolhi conteúdo e proposta pedagógica pois creio que há necessidade desta proposta de trabalho.
51	Escolhi conteúdo e habilidades por acreditar que faça parte da construção do currículo.
56	Currículo remete ao conteúdo por ser a ferramenta a ser trabalhada, utilizando os métodos adequados para que os objetivos sejam alcançados.
68	Experiências de aprendizagem a ser vivenciadas pelos alunos.
117	O que devemos ensinar, conteúdo, e como vamos fazer, método, para atingir os objetivos propostos.
119	Norte e conteúdo traduzem a concepção de currículo. O que vou aprender ou ensinar e onde quero chegar.
128	Favorecer um conteúdo dentro dos parâmetros e um acompanhamento diário.
131	Rumo a seguir. No que devemos focar.
164	Aprendizagem dos conteúdos que afinal terão real importância na formação educacional, cognitiva, física, social e emocional para a criança. Conteúdos que desenvolvam as habilidades, competências, proporcionam conhecimentos, dão experiência, envolvem vivências, cultura, desenvolvimento de raciocínio lógico etc.
172	Um currículo deve ter o básico do conteúdo, de maneira unificada entre todo o território nacional.

Fonte: Evocações dos sujeitos para o termo indutor *Currículo*

APÊNDICE F

F. Palavras evocadas para o termo indutor *Currículo Nacional*

Quadro 32 – Termo indutor Currículo Nacional: evocações com frequência > 1

PALAVRA EVOCADA	FREQUÊNCIA DE EVOCAÇÃO	PALAVRA EVOCADA	FREQUÊNCIA DE EVOCAÇÃO
base	41	Global	3
unificação	40	progresso	3
igualdade	37	modernização	3
planejamento	19	avaliação	3
direito	18	valorização	3
direcionamento	15	competência	3
equidade	15	informação	3
meta	14	política educacional	3
organização	14	matriz	3
abrangência	13	conjunto	3
proposta pedagógica	13	prática pedagógica	3
educação	12	pluralidade	3
diversidade	12	experiência	3
formação	10	documento	3
conteúdo	10	pesquisa	3
aluno	10	legitimidade	2
oportunidade	10	comum	2
norteador	10	segmento	2
aprendizagem	9	dever	2
respeito	9	implantar	2
mudança	9	clientela	2
objetivo	9	diferença	2
importância	9	escola	2
estudo	9	amplitude	2
conhecimento	8	orientação	2
professor	8	criança	2
qualidade	7	interdisciplinaridade	2
flexibilidade	7	desenvolvimento	2
realidade	6	compromisso	2
parâmetro	6	totalidade	2
adaptação	5	aplicabilidade	2
etapas	5	dificuldade	2
Brasil	5	normativo	2
garantia	5	coerente	2
disciplina	4	globalização	2
estratégia	4	dúvida	2
regional	4	referência	2
identidade	4	reflexão	2
trabalho	4	definição	2

habilidade	4
adequação	4
ensino	4

estado	2
excelência	2
programa	2

Quadro 33 – Termo indutor Currículo Nacional: evocações com frequência = 1

desempenho	município	significado
confiança	reuniões	nível educacional
território	ação conjunta	responsabilidade
eficiente	transparência	contexto
interação	eixos	futuro
desorganização	estrutura	socialização
bússola	funcional	conceito
proposta	humanidade	troca
desigualdade	concepção	eficaz
detalhamento	alinhamento	universal
expectativa	crescimento	transformação
amplo	possibilidade	caminho
parceria	complementação	união
ascendente	inclusão	entender diferenças
aproximação	prático	qualificação
singularidade	tenacidade	sequência
credibilidade	migratória	não contempla
embasamento	troca de experiência	determinação
renovação	alinhar	equiparação
regimento	país	consonância
preparação	executar	significativo
segurança	encontros	resistência
evolução social	especificidade	capacidade
dinâmico	projeção	todos
compatibilidade	rumo	bom senso
profissional	ação ampliada	autonomia
sistema de ensino	retomadas	mediação construtiva
todos juntos	para todos	mentira
atrelar	vivências	construção
resiliência	acolhimento	divergência
desrespeito	preocupação	contemplar
diversificado	renovar	grupo
áreas do saber	ajustar	padrão
proximidade	formalização	desafio
integralidade	investimento	educador
século XXI	país	peculiaridades
princípios	patriotismo	experimentar
escolaridade	avanço	inviável
socialidade	fé	abordagem
emprego	geral	

Quadro 34 – Justificativas dos sujeitos - *Igualdade*

SUJEITO	JUSTIFICATIVAS DOS SUJEITOS PARA A EVOCAÇÃO DA PALAVRA <i>IGUALDADE</i> (A PARTIR DO TERMO INDUTOR <i>CURRÍCULO NACIONAL</i>)
1	Crescimento para sair do sub-desenvolvimento
9	O currículo nacional foi pensado para atender alunos de todas as regiões do Brasil, respeitando o direito e igualdade de aprendizagem.
12	Ter uma educação de qualidade para todos, indiferente ao lugar que estuda.
17	Currículo nacional igual para todo território brasileiro, uma base comum a todos.
28	É importante uma Base para que haja a igualdade ou paridade de conteúdo para classes sociais diversas e assim alcançar qualidade de ensino no âmbito nacional.
31	Para que todos tenham igualdade de ensino. Os mesmos direitos para os alunos independente se é de escola pública ou particular.
32	O aluno dependendo de qualquer instituição terá igualdade de ensino.
33	Igualdade de ensino na diversidade dos povos e classes sociais.
34	Compromisso com a evolução igualitária de todos.
38	O currículo nacional visa garantir o direito à aprendizagem, respeitando a diversidade.
61	Igualdade e organização para que todos tenham os mesmos direitos relacionados a aprendizagem, assim como a qualidade do ensino.
62	Currículo nacional: é possível criar uma igualdade dentro de um contexto tão desigual?
72	O currículo nacional precisa oportunizar a igualdade e a equidade para que possamos obter a qualidade no processo de seus resultados.
79	Para termo um currículo nacional precisamos planejar para obtermos igualdade.
80	
81	Garantia de igualdade na Educação nacional.
84	Igualdade para todos.
88	O currículo nacional proporcionará uma equidade no país.
93	O currículo nacional oportuniza igualdade de aprendizagem, pelo menos na parte comum a que todos devem ter direito.
142	Estudar e comparar currículos de estados e municípios com a proposta nacional e fazer uma aproximação dos currículos nas três esferas.
143	Dar ao educando a possibilidade de aprendizagem com igualdade a todos. Todos terem o direito às mesmas aprendizagens com respeito às diferenças.
157	Alcançar a meta de igualdade construtiva de conhecimento a todos cidadãos, através de recursos e planejamento.
165	Proporcionar oportunidades para todas as pessoas em todo o território nacional com igualdade de estudos, formação e desempenho.
169	Currículo nacional é a base para uma educação de igualdade, onde todos possuem o mesmo direito de aprendizado.
172	Que através do currículo nacional possa haver mais igualdade social e que a aprendizagem realmente possa atingir a todos.

Fonte: Evocações dos sujeitos para o termo indutor *Currículo Nacional*

Quadro 35 – Justificativas dos sujeitos - *Base*

SUJEITO	JUSTIFICATIVAS DOS SUJEITOS PARA A EVOCAÇÃO DA PALAVRA <i>BASE</i> (A PARTIR DO TERMO INDUTOR <i>CURRÍCULO NACIONAL</i>)
17	Currículo nacional igual para todo território brasileiro, uma base comum a todos.
28	É importante uma Base para que haja a igualdade ou paridade de conteúdo para classes sociais diversas e assim alcançar qualidade de ensino no âmbito nacional.
30	Para que todos tenham acesso e se desenvolvam ao longo da escolaridade básica, as etapas e modalidades da educação básica devem estar inseridas nas propostas pedagógicas.
50	Escolhi norteador e base pois acho os mais importantes com relação ao currículo nacional.
51	
53	A Base sendo comum a todo o país, nos proporcionará um planejamento de transformação, onde estudantes poderão migrar, pois terá um ensino igualitário.
55	A estruturação da Base facilitará o avanço da educação de forma mais homogênea dentro do país.
60	Com tantas mais não vejo necessidade de se ter um currículo igual. Temos que respeitar as nacionais, regionais com parâmetros. Pode se ter sim, uma ideia a seguir, o que ensinar a cada segmento ou ano.
63	É a base do sistema de ensino norteando o trabalho do professor em relação às aprendizagens do aluno.
68	Documento norteador das ações pedagógicas em diversos segmentos educacionais.
75	A Base nacional servirá como parâmetro de igualdade no desenvolvimento das propostas educacionais. Essas propostas deverão se adequar as realidades de cada região do país, respeitando a base mínima para se atingir os fins educacionais.
77	Ensino de qualidade para toda rede de ensino, sequência.
80	
97	Organização da base comum para que todos os brasileiros possam alcançar dentro da aprendizagem os objetivos básicos necessários para a vida.
103	A responsabilidade para seguirmos um caminho igual para todos.
105	Que a BNCC possa ter garantida as suas propostas na elaboração dos currículos a nível nacional respeitando as especificidades de cada região.
118	Ensino digno a todos, dando a formação a quem precisa e sendo uma base boa para que possamos dar uma educação boa a nossas crianças para que no futuro possa desfrutar de tudo que lhe foi ensinado.
126	Conhecer o currículo nacional, sua base para discutir e adequar seu conteúdo. Isso pode ser feito através de pesquisa.
136	Documento que tem base de conhecimentos necessários a serem aplicados no país, que manifeste o acolhimento e a inclusão nos mais diferentes níveis de ensino.
141	Deve estar sempre presente nos momentos de estudo junto ao grupo de docentes e os planejamentos precisam contemplar a proposta da BNCC que é a base para o engajamento entre estados e municípios.
158	Organização de um currículo nacional com bases comuns mínimas na busca de uma educação de qualidade para o país, onde destaca a valorização da criança com ações ampliadas.
178	O currículo nacional deverá oferecer uma base para que todas as redes de educação brasileira ofereçam uma educação de qualidade e unificada.

Fonte: Evocações dos sujeitos para o termo indutor *Currículo Nacional*.

Quadro 36 – Justificativas dos sujeitos - *Unificação*

SUJEITO	JUSTIFICATIVAS DOS SUJEITOS PARA A EVOCAÇÃO DA PALAVRA <i>UNIFICAÇÃO</i> (A PARTIR DO TERMO INDUTOR <i>CURRÍCULO NACIONAL</i>)
10	Currículo nacional prevê que tenha uma base comum, direito de todos, como uma unificação do que o aluno precisa estudar na escola e ao mesmo tempo tendo a parte diversificada que contempla as particularidades daquela região.
36	A educação unificada se faz necessária para o conhecimento e aprimoramento de cada cultura regional.
54	Um currículo nacional é importante porque somos cidadãos iguais perante a lei, independente da região que vivemos. Assim, é necessário que haja uma unidade, respeitando a diversidade e complexidade de nosso país. Isso é ter respeito e compromisso com o ser humano em geral.
58	Escolho as palavras unificação e mentira porque não acredito que seja possível organizar um currículo comum.
59	Depois de analisadas todas as regiões do país, deve se unificar os anseios e projetar uma sistemática que possam atingir os fins propostos.
69	Com a unificação do currículo nacional haverá uma transformação nas políticas educacionais para melhor formação do educando.
71	Visando a estruturação de um aprender significativo.
91	Neste quesito a escolha definiu se pela urgente e necessária criação de uma marca, de uma ideologia no caminhar educacional brasileiro. Valorizamos bastante situações de aprendizagens de outros países, contudo há que se ter a identidade de nosso país no que tange o processo de formação, bem como de identidade brasileira.
102	Acredito que o currículo nacional unificará os conteúdos para serem trabalhados, tornando as ações e as práticas dos professores mais qualitativas e igualitárias.
104	O currículo nacional vem propor um norte para garantir a unidade quanto as propostas curriculares regionais, servindo como bússola para todos os envolvidos.
106	O currículo nacional oportuniza a todos o direito a uma educação unificada e uma base comum.
109	Precisa ser algo unificado que consiga atender a toda clientela com ênfase, pois não é possível atender a todos com a mesma potencialidade pois entra em choque com cada realidade de mundo, precisando assim ver seus direitos assistindo com seus deveres como cidadão.
110	Currículo nacional, educação de qualidade para todos, a partir de uma base comum.
111	O currículo nacional propõe uma base unificada para todos independente da clientela.
116	O currículo nacional segue uma padronização de uma importância fundamental para que o nível escolar seja único na medida do possível.
117	Um currículo que todos tenham os mesmos direitos em aprender e possam ter a mesma oportunidade, igualdade para todos.
128	A necessidade de estar unificado o ensino do nosso país. Assim proporcionar a todos o direito de um ensino justo.
130	O currículo nacional garantirá o direito a uma aprendizagem mais unificada a todos os estudantes do país.
139	Expectativa.
146	O mesmo currículo com adaptações regionais.
153	Atendimento ao aluno dando educação igualitária, possibilidade de aprendizado segundo a necessidade individual. Unificar para ter equidade.

Fonte: Evocações dos sujeitos para o termo indutor *Currículo Nacional*.

APÊNDICE G

G. Dados de inclusão educacional

Quadro 37 – Grau de instrução da população com mais de 10 anos (1940 a 2010)

População com 10 anos ou mais	1º Período		2º período			3º período	
	1940	1950	1960	1970	1980	2000	2010
Total	29.037.849	36.557.770	48.839.558	65.867.723	87.805.265	136.881.115	161.990.266
Alfabetizados	12.498.131	17.675.504	29.405.150	43.893.862	65.368.414	119.328.353	147.385.581
Alfabetizados	43%	48%	60%	67%	74%	87%	91%
Analfabetos	57%	52%	40%	33%	26%	13%	9%
Não escolarizada	66%	62%	64%	48%	39%	12%	12%
Educação elementar (EF I completo e incompleto)	9.155.014	11.974.291	14.285.267	23.703.769	29.928.487	93.843.585	62.341.000
Até 7 anos	32%	33%	29%	36%	34%		38%
Educação básica incompleta (EF II completo e incompleto + EM incompleto)	339.992	1.409.101	2.380.109	7.196.395	16.508.263		28.178.794
E. Fundamental	1%	4%	5%	11%	19%	69%	17%
Educação básica completa (EM completo + superior incompleto)	377.127	282.694	777.185	2.582.683	5.163.752	20.957.396	37.980.515
E. Médio	1%	1%	2%	4%	6%	15%	23%
Superior	106.496	158.070	250.954	541.348	1.804.071	5.911.119	13.463.757
E. Superior	0,4%	0,4%	0,5%	0,8%	2,1%	4,3%	8,3%
Básica + Superior	483.623	440.764	1.028.139	3.124.031	6.967.823	26.868.515	51.444.272
%	1,7%	1,2%	2,1%	4,7%	7,9%	19,6%	31,8%

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em dados dos Censos Demográficos do IBGE.

Obs.: No ano de 2000, os dados computados na linha “Ensino Fundamental” referem-se ao somatório da população com até 10 anos de estudo.

APÊNDICE H

H. Pesquisa bibliográfica exploratória

Com o objetivo de localizar trabalhos sobre políticas curriculares, realizamos busca no Educ@, um indexador *online* de periódicos na área da Educação. Inicialmente, e utilizou-se da palavra-chave “políticas curriculares”. Consideramos nosso interesse nas discussões com foco na educação básica, no período de 2014 a 2017; ou seja, após a aprovação do Plano Nacional de Educação.

Foram descartados todos os artigos publicados em anos anteriores ao período de interesse ou que tratavam de níveis específicos de ensino ou de componentes curriculares determinados.

Assim, apenas 6, dos 24 artigos identificados, enquadravam-se nos critérios de interesse. Diante disso, optou-se por expandir a busca, utilizando-se o descritor “políticas educacionais”, associado ao termo “currículo”. No entanto, nenhum dos 17 artigos localizados pode ser considerado, pois o único publicado, no período de 2014 a 2017, tratava especificamente do ensino médio. Dessa busca, todos foram rejeitados.

Assim, almejando ampliar o número de artigos para análise, realizamos busca pela palavra-chave “currículo”, nos resumos, associada ao termo “educação básica”. Nesta pesquisa retornaram 7 artigos; porém, apenas 1 correspondia aos critérios.

Por fim, buscamos pelo termo “BNCC” e obtivemos dos 3 artigos localizados, mais 2 que atendiam às nossas expectativas. O quantitativo de artigos, localizados por ano e palavra-chave, estão demonstrados no Quadro 38:

Quadro 38 – Distribuição dos artigos localizados por ano e palavra-chave (1987-2017)

ANO	PALAVRAS-CHAVE DE BUSCA				
	Políticas curriculares	Políticas Educacionais (currículo)	Currículo (educação básica)	BNCC	TOTAL
1987	-	1	-	-	1
1989	-	1	-	-	1
2000	-	1	-	-	1
2004	-	-	1	-	1
2006	1	-	1	-	2
2007	-	1	-	-	1

2008	-	-	1	-	1
2009	2	1	-	-	3
2010	5	-	1	-	6
2011	1	3	-	-	3
2012	-	5	2	-	7
2013	-	3	-	-	3
2014	3	1	1	-	5
2015	4	-	-	1	5
2016	5	-	-	-	5
2017	3	-	-	2	5
					50

Fonte: elaborado pela autora a partir de busca por palavras-chave no portal <http://educa.fcc.org.br/scielo.php>.

Observando-se o conjunto de publicações localizadas, percebe-se que há um adensamento de publicações sobre essa temática na última década, notando-se maior regularidade no quantitativo de artigos publicados nos últimos quatro anos.

Ao final, selecionamos 9 artigos para análise, publicados em seis periódicos: *e-Curriculum*; Educação em Revista; Práxis Educativa; Linhas Críticas; Educação e Realidade e Revista de Educação Pública.

Nos dois primeiros periódicos citados foram publicados três e dois artigos, respectivamente, e nos demais apenas um artigo correspondente ao recorte temporal e temático, conforme se pode observar no Quadro 39:

Quadro 39 – Artigos selecionados, agrupados por periódico (2014-2017)

NÚMERO DE REFERÊNCIA⁷⁵	TÍTULO/AUTOR	ANO	PERIÓDICO
1	Título: Políticas curriculares para a educação básica: contribuições da Revista e-Curriculum para o estado da arte da questão (2010-2015). Autores: Sanny S. da Rosa e Branca Jurema Ponce.	2016	<i>e-Curriculum</i>
2	Título: A construção do currículo escolar e o protagonismo docente e discente. Autora: Maria de Lourdes Rangel Tura.	2016	
3	Título: A base nacional comum curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. Autores: Janete Magalhães Carvalho; Sandra Kretli da Silva e Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.	2017	
4	Título: Regulações nacionais sobre o currículo: Argentina, as novas formas de governo e instrumentos curriculares. Autores: Silvina Feeney e Daniel Feldman.	2016	Educação em Revista

⁷⁵ O número, utilizado neste Quadro, foi utilizado como referência aos artigos nos quadros 40 e 41.

5	Título: Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. Autores: Rodrigo Saballa de Carvalho e Roberto Rafael Dias da Silva.	2017	
6	Título: Estudos em políticas curriculares: um exame dos problemas e das abordagens epistemológicas das pesquisas (2010-2015). Autores: Sanny S. da Rosa e Branca Jurema Ponce.	2017	Práxis educativa
7	Título: Por um currículo sem fundamentos. Autora: Alice Casimiro Lopes.	2015	Linhas Críticas
8	Título: Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). Autores: Danielle dos Santos Matheus e Alice Casimiro Lopes.	2014	Educação e Realidade
9	Título: Uma base à Base: quando o currículo precisa ser tudo. Autores: Talita Vidal Pereira; Hugo Heleno Camilo Costa e Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.	2015	Revista de Educação Pública

Fonte: elaborado pela autora.

No ano de 2014, duas autoras (MATHEUS; LOPES, 2014) debruçaram-se sobre documentos produzidos no âmbito do MEC e, também, a respeito de programas de governo referentes às campanhas políticas no período de 2003-2012, a fim buscar os sentidos de qualidade na política de currículo. Os resultados de suas pesquisas levaram-nas a defenderem que a articulação entre o discurso de qualidade, que se pretende total, e o discurso de qualidade social é favorecida pela equivalência estabelecida entre as demandas relativas ao conhecimento.

Em 2015, na mesma linha de pesquisa anterior, uma das autoras, após analisar alguns textos sobre base curricular nacional, com destaque para os programas de governo dos presidenciais de 2014, traz o argumento de que:

Defender um currículo sem fundamentos remete à defesa de que não há princípios e regras absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra dada razão, fora do jogo político educacional, que nos façam supor ser possível descansar da negociação de sentidos. As regras e princípios serão sempre disputados, levando a novas regras e novos princípios, sempre modificados na contextualização radical da política de currículo. (LOPES, 2015, p. 462)

No mesmo ano, Pereira, Costa e Cunha (2015), ao analisarem o texto “Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas”, de Guiomar N. de Mello, argumentaram que havia necessidade de se dar uma base à Base, denunciando um discurso contingente e provisório, atravessado por ambivalências, que, como todo momento da política, projeta à universalidade uma leitura particular sobre o currículo.

Do conjunto de artigos acadêmicos levantados, um foi proveniente de uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro. Em uma abordagem sobre a construção do currículo escolar, a autora (TURA, 2016) destaca o protagonismo docente e discente em confronto com os novos regulamentos, propostas pedagógicas e a busca da Secretaria de Educação de alcançar bons padrões de desempenho dos alunos e alunas da rede de ensino do município.

Feeney e Feldman (2016) contribuíram para a compreensão sobre as políticas curriculares, trazendo resultados de seus estudos sobre as regulações curriculares nacionais na Argentina, a partir de documentos oficiais do currículo escolar das últimas décadas daquele país. Foram analisadas as novas formas de governo e instrumentos curriculares, ao que concluíram que os movimentos de mudança dos sistemas educativos nacionais, que têm ocorrido, desde os anos 1980, em resposta às mudanças nas relações entre políticas, formas de governo e construção de legitimidade, alimentaram o debate sobre o controle da escolaridade e do currículo.

Ainda, no mesmo ano de 2016, Rosa e Ponce (2016) realizaram um estudo sobre políticas curriculares para a educação básica, verificando as contribuições da Revista *e-Curriculum* no período de 2010-2015. Nesse estudo identificaram a emergência de preocupações comuns entre teóricos e pesquisadores do campo do Currículo, relacionadas às implicações práticas de concepções marcadamente cognitivistas e produtivistas do papel da educação e da escola intensificadas pelas políticas curriculares em curso, no Brasil, e em outros países, particularmente, sobre a formação e o trabalho docente.

No ano seguinte, as duas autoras, dando continuidade ao levantamento sobre as pesquisas em políticas curriculares, realizaram exame dos problemas e das abordagens epistemológicas. Os resultados de seus estudos (ROSA; PONCE, 2017) apontam não apenas para a necessidade de fortalecimento epistemológico das produções desse campo, mas também de um diálogo mais fecundo entre a base empírica das pesquisas e seus referenciais teóricos.

Carvalho e Silva (2017) examinaram um modelo de currículo colocado em ação no Rio de Janeiro. Os autores tratam da abordagem sobre os currículos socioemocionais, das habilidades do século XXI e do investimento econômico na educação, inferindo que a indústria educacional contemporânea, motivada pelo imperativo de investimento econômico em educação, tem planejado tecnologias que operam no mapeamento e na tentativa de potencialização das competências socioemocionais dos alunos, tendo em vista sua qualificação enquanto capital humano.

Carvalho, Silva e Delboni (2017) analisaram os enunciados discursivos expressos no *site* oficial do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular em um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. As autoras concluíram sobre a necessidade de buscar, no âmago da petrificação da vida, a sua afirmação, via um movimento de composição no plano de imanência do currículo, que se contraponha ao biopoder; quer dizer, ao poder sobre a vida, pois a biopotência articula-se ao desejo coletivo de conexão com os múltiplos contextos e cotidianos escolares, assim como com a ideia de currículo como corpo grupal que apresente consistência num plano de composição de um comum plural. Segundo as autoras, nesse sentido, a comunidade escolar necessita minimizar os fatores que induzem à passividade ou à potência mínima grupal e estabelecer conexões e/ou modos de associação que possibilitem, na grupalidade, o compartilhamento de ideias e experiências, agenciando a potência máxima de realização curricular.

No que se refere aos tipos de estudo, verifica-se prevalência, em seis trabalhos, de publicações com base em pesquisas de cunho bibliográfico ou documental. Dois trabalhos apresentaram análise de produções no campo de currículos e apenas um trabalho apresentou resultados e reflexões decorrentes de estudo de campo:

Quadro 40 – Tipos de estudo

NÚMERO DE REFERÊNCIA	OBJETO DE PESQUISA	TIPO DE ESTUDO
3	Enunciados discursivos expressos no <i>site</i> oficial do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular.	Pesquisas de cunho bibliográfico ou documental
4	Documentos oficiais do currículo escolar nas últimas décadas na Argentina.	
5	Um modelo de currículo socioemocional colocado em ação no Rio de Janeiro.	
7	Alguns textos sobre base curricular nacional, com destaque para os programas de governo dos presidentes de 2014, no Brasil: Aécio Neves, Dilma Rousseff e Marina da Silva.	
8	57 documentos produzidos no âmbito do Ministério da Educação e textos de programa de governo divulgados pelo Partido dos Trabalhadores na ocasião das campanhas eleitorais de 2002, 2006 e 2010.	
9	O artigo de Guiomar N. de Mello: “Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas”.	
1	42 publicações do periódico <i>E-Curriculum</i> no período de 2010 a 2015.	Análise de publicações no campo do currículo
6	77 artigos publicados, entre 2010 e 2015, em periódicos nacionais classificados nos estratos A1 e A2 pela CAPES.	
2	Pesquisa de cunho etnográfico em uma escola pública de Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro sobre a construção do currículo escolar.	Estudo de campo

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto aos problemas de investigação e às abordagens teóricas e metodológicas utilizadas nos artigos supracitados, identificamos quatro grupos: a) três artigos, cuja problematização incide nos contextos e sentidos das reformas curriculares e de padrões

de avaliação externa do desempenho escolar; b) um artigo problematiza uma forma alternativa de currículo; c) dois se ocupam em realizar um exame dos problemas e das abordagens epistemológicas de pesquisas em políticas curriculares, apresentando uma contribuição importante para o estado da arte no campo das políticas curriculares; e d) outros três buscam sentidos de qualidade da educação vinculados ao currículo na política educacional. Tais dados são descritos no Quadro 41:

Quadro 41 – Problemas de investigação e abordagens teóricas e metodológicas

NÚMERO DE REFERÊNCIA	ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	PROBLEMAS DE INVESTIGAÇÃO
2	Conceitos de recontextualização por hibridismo (LOPES), e de performatividade (BALL; BIESTA).	Contextos e sentidos das reformas curriculares e de padrões de avaliação externa do desempenho escolar
3	Conceito de rostidade (DELEUZE; GUATARI) e de biopolítica (FOUCAULT).	
4	Análise dos projetos sociais e intenções político-pedagógicas nas instituições educativas (COX).	
5	Abordagem pluralista para o estudo das políticas educacionais (TELLO; MAINARDES) e redes políticas (BALL)	Currículo socioemocional, teorização que toma os estudantes como capital humano a ser investido.
1	Análise de políticas curriculares (BALL; MAGUIRE; BRAUN)	Exame dos problemas e das abordagens epistemológicas de pesquisas em políticas curriculares.
6	Esquema analítico (TELLO; MAINARDES) para o trabalho de meta - análise, abrigado sob a denominação de Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE).	
7; 8 e 9	Teoria do discurso (LACLAU; MOUFFE)	Sentidos de qualidade da educação vinculados ao currículo na política educacional.

Fonte: elaborado pela autora.

No conjunto de textos analisados, além das palavras-chaves utilizadas para realizar o recorte da pesquisa (Políticas Curriculares; Currículo; BNCC e Educação Básica), surgiram outras 17 palavras-chaves elencadas pelos autores, a saber: Abordagens Epistemológicas; Avaliação Externa do Desempenho Escolar; Biopolítica; Capital Humano; Competências Socioemocionais; Currículos Socioemocionais; Conhecimento; Contextualização; Estado da Arte; Formação de Professores; Governo do Currículo; Instrumentos Curriculares; Padrões Curriculares; Problemas de Pesquisa; Qualidade da Educação; Rostidade; Teoria do Discurso; e Trabalho Docente.

Observa-se ter havido, neste curto período, uma diversidade temática considerável para um *corpus* de apenas 9 artigos, além de pouca correlação com os referenciais teóricos do campo curricular. Identificamos também lacuna analítica das questões suscitadas em função da reforma curricular em curso.

Essas ocorrências talvez possam ser explicadas por três fatores associados: a) a discussão acadêmica sobre políticas educacionais geralmente ocorre apenas após a consolidação das mesmas, tanto as que fazem a crítica quanto as que ressaltam suas qualidades; b) pela morosidade geralmente associada ao processo de publicação de pesquisas, o que força os pesquisadores a recorrerem a outros meios, como a manifestação via associações a que são vinculados, por exemplo, para realizar suas reflexões; c) políticas curriculares têm sido discutidas no campo das políticas educacionais, distanciando-se das discussões que são travadas no campo das teorias curriculares.

Anexo

Artigos selecionados da mídia impressa e digital

DATA	VEÍCULO
29/01/2016	FOLHA DE SÃO PAULO
TÍTULO	
Além da adição	
<p>O novo diretor do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (Impa), Marcelo Viana, é exato com as palavras: "A formação do professor é catastrófica", afirmou em entrevista à Folha publicada nesta quinta (28).</p> <p>Viana aponta a deficiência no preparo de docentes de matemática, acertadamente, como uma das principais razões para a disseminada incompetência dos alunos brasileiros nessa matéria.</p> <p>A instituição que dirige conta com alguns dos melhores matemáticos do mundo, mas ele assinala que meros 4% de nossos estudantes dominam o suficiente nessa disciplina para qualificar-se a trabalhar no setor de tecnologia.</p> <p>É de acabrunhar, de fato. Mais de dois terços (67,1%) dos brasileiros de 15 anos avaliados no exame internacional Pisa, em 2012, revelaram baixo rendimento. Ninguém pode conformar-se com ver o Brasil na faixa entre a 57ª e a 60ª colocação em um ranking com 65 nações.</p> <p>Dito isso, há que registrar o fato de o país ter melhorado nessa matéria ao mesmo tempo em que atraía mais jovens para os bancos escolares –a imperativa inclusão de alunos pobres, afinal, tende a rebaixar o rendimento acadêmico.</p> <p>Em 2003, 35% dos jovens de 15 anos estavam fora da escola, grupo que se reduziu a 22% em 2012. Nesse período, a média de desempenho dos estudantes aumentou de 356 para 391 pontos, o maior ganho registrado pelo Pisa no intervalo.</p> <p>Para a continuidade e aceleração desse progresso ainda tímido, uma ferramenta decisiva será a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se e quando chegar a bom termo o processo tortuoso de sua formulação pelo MEC.</p> <p>A BNCC possibilitará dar foco aos ultrateóricos cursos de licenciatura, pois deixará claro aquilo que o docente terá obrigação de ensinar. Felizmente, o capítulo de matemática está mais bem encaminhado do que os de língua e literatura e de ciências humanas, contaminados por ideologias pedagógicas e políticas. A base, contudo, constitui apenas um fundamento (perdoe-se o pleonasma). Sobre ela terão de mobilizar-se pais, mestres e diretores de escola para garantir que nossos jovens aprendam aquele mínimo de matemática sem o qual ninguém pode tornar-se cidadão pleno do século 21.</p>	

DATA	VEÍCULO
03/06/2016	FOLHA DE SÃO PAULO
TÍTULO	
Uma base mais firme	
<p>Em contraste com a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de setembro de 2015, a segunda —divulgada há um mês— tem recebido de especialistas mais avaliações positivas que negativas. O que não quer dizer que não possa e não deva melhorar. Já se tornou consensual a necessidade urgente de uma BNCC. Não paira mais dúvida de que a educação brasileira, para safar-se do atoleiro de mediocridade atual, precisa de um rol compreensível por todos —pais, mestres e estudantes— daquilo que deve ser ensinado e aprendido em sala de aula. O tom geral das apreciações sobre o novo texto indica que melhoraram o detalhe e a precisão dos objetivos de aprendizagem. Desapareceu, ainda, muito da carga ideológica que enviesava as áreas de linguagem e de ciências humanas (sobretudo história). Na primeira, retornam como eixos organizadores gramática e literatura, ao lado de oralidade, leitura e escrita, ainda que sob o eufemismo "conhecimento sobre a língua e sobre a norma". Permanecem vagos, porém, critérios sobre graus de complexidade dos textos usados. Seria o caso de cogitar uma lista de obras classificadas em progressão de dificuldade, como fazem alguns países.</p>	

No campo de história, as reações à segunda versão registram algum reequilíbrio entre temas pré-colombianos e africanos, de um lado, e o percurso ocidental desde a Antiguidade, de outro. Humanismo, liberalismo e iluminismo voltam à cena, como deve ser. Por outro lado, resta alguma imprecisão vocabular por corrigir, em especial quando denota um rebaixamento de demanda e padrões cognitivos, como no emprego reiterado dos verbos "reconhecer" e "identificar" isso ou aquilo. Ainda sobram reparos pontuais de especialistas no que respeita à progressão dos conteúdos nos vários campos de conhecimento. Enfim, há muito a aperfeiçoar na BNCC. O detalhamento promovido implicou também certo inchaço no compêndio. Sua versão atual conta com 652 páginas, o que decerto dificulta seu manuseamento por todos os atores do ensino. Nova rodada de seminários está prevista, e o prazo para entrega da versão final acaba de ser estendido até outubro, dado o caráter ainda imaturo do texto presente. O Brasil precisa com urgência de uma base firme para dar o salto sempre prometido e nunca iniciado na educação. Não deve precipitar-se na tarefa, contudo, sob risco de reincidir em tropeços.

DATA	VEÍCULO
26/09/2016	FOLHA DE SÃO PAULO
TÍTULO	
Resgatar o ensino	
<p>A reforma do ensino médio do governo de Michel Temer (PMDB) não apresenta inovações essenciais em relação a planos e diretrizes legais para a educação. No entanto, a medida provisória define prazos e, em tese, fundos que podem auxiliar a implementação de providências previstas no papel. São três as mudanças de maior impacto. Estipula-se uma fonte de financiamento para auxiliar a expansão do ensino integral. Fixa-se um prazo para a diversificação e especialização dos cursos do ensino médio. Estabelece-se que o teor dos exames de admissão em faculdades deve seguir os assuntos definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em elaboração.</p> <p>O Plano Nacional de Educação, de 2014, prevê que, até 2024, se ofereça educação em tempo integral em pelo menos metade das escolas, atendendo no mínimo 25% dos estudantes -ora 6% pelo dado mais recente, o Censo Escolar de 2015.</p> <p>Segundo o plano Temer, o governo federal disponibilizará fundos para auxiliar essa transição, por quatro anos. Há controvérsia sobre a suficiência de dinheiro e a exiguidade do prazo. Trata-se, afinal, de aumento na carga horária, de 800 horas anuais (quatro por dia) para 1.400 horas (sete horas).</p> <p>A diversificação dos cursos, por sua vez, constava de modo vago da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996. Explicita-se agora que se devem oferecer cinco áreas de concentração em até dois anos depois de aprovada a base curricular.</p> <p>A BNCC tomará metade das horas de aula. Na outra parte, os estudantes escolherão entre cinco "itinerários formativos" para se aprofundar: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissionalizante.</p> <p>A mudança está em consonância com reformas de ensino ou práticas históricas em países de educação mais avançada. Permite a redução do número exagerado de disciplinas (13) e a oferta de um curso mais atraente para os jovens.</p> <p>A medida provisória, porém, é confusa. Sugere que vários "itinerários formativos" talvez não sejam oferecidos, a depender de escolhas e recursos de cada Estado. Há risco, portanto, de oferta desigual de oportunidades.</p> <p>Em outra frente, o plano dá fim à obrigatoriedade do ensino de educação física (decisão muito controversa, por questões de saúde), artes, filosofia e sociologia, mas o elenco final será determinado pela BNCC. A exigência de português, matemática, inglês e "o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política" é definida explicitamente.</p> <p>Tudo somado, a medida baseia-se em debates faz anos em curso no Brasil. Parece uma versão enxuta da reforma que estava em tramitação. Ainda assim, valer-se de medida provisória para assunto tão delicado constitui ato no mínimo antipedagógico, se não inconstitucional, e causador de instabilidade nas escolas, pelo açodamento.</p> <p>Um debate mais prolongado permitiria a correção de pontos obscuros da lei e a definição mais prática de meios de sua implementação. Como isso ainda pode acontecer no Congresso, trata-se de um bom começo de conversa -embora iniciado com um mau passo.</p>	

DATA 20/12/2016	VEÍCULO FOLHA DE SÃO PAULO
TÍTULO 20 anos da LDB	
<p>Há exatos 20 anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) era assinada. Um marco na regulamentação do ensino no país, trouxe importantes inovações e já nos permitiu colher avanços significativos. Mas algumas das transformações essenciais contidas no texto do então senador Darcy Ribeiro ainda não foram concretizadas.</p> <p>Um dos pilares para o bom desempenho de um aluno, a base nacional comum, até hoje não saiu do papel. Essa dívida histórica com a educação brasileira, contudo, está finalmente muito perto de ser quitada. A contribuição da LDB para a educação no Brasil nesses 20 anos é inegável. Responsável por regulamentar a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino do país, a lei definiu os objetivos a serem atingidos e reforçou o caráter federativo da educação brasileira.</p> <p>Em seu artigo 26 já estabelecia que "os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum".</p> <p>Aliás, ao determinar que esta base deveria 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", o texto deixa claro que a base nacional deve respeitar a autonomia dos sistemas de ensino e das escolas na organização de seus currículos, premissa que também orienta a reforma do ensino médio, prioridade da gestão do ministro da Educação, Mendonça Filho.</p> <p>Os maus resultados dos alunos brasileiros nas avaliações nacionais e internacionais recentemente divulgadas podem ser em grande parte explicados pela ausência de indicações claras do que os alunos devem aprender para enfrentar com êxito os desafios do mundo contemporâneo.</p> <p>A adoção de uma base nacional comum curricular (BNCC) enfrenta diretamente esse problema. Escolas e professores passarão a ter clareza do que os seus alunos devem aprender e o que eles devem ser capazes de fazer com esse aprendizado.</p> <p>Ao estabelecer os conhecimentos essenciais, a BNCC será referência obrigatória para a organização dos currículos estaduais e municipais e contribuirá decisivamente para a elevação da educação básica no país.</p> <p>Esse trabalho gigantesco segue o bom caminho traçado pela LDB em 1996. Ao apontar no artigo 9º que caberia à União estabelecer, em colaboração com Estados e municípios, "competências e diretrizes" para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, a LDB desloca o foco do currículo.</p> <p>No lugar dos conteúdos mínimos a serem ensinados, a lei orienta para a definição das aprendizagens pretendidas, o que significa dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências.</p> <p>A LDB também destaca, nos artigos 32 e 35, a importância de assegurar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades atualmente descritos pela literatura como as competências para o século 21 -por exemplo, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.</p> <p>Apesar de inúmeras alterações no texto original, a LDB já indicava, portanto, um dos maiores desafios para a melhoria da qualidade: a definição da base nacional comum.</p> <p>Em discussão nos últimos dois anos, a base está agora em fase final de elaboração e será encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em 2017.</p> <p>É mais uma demonstração de que, ao completar 20 anos de existência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação continua contemporânea.</p>	

DATA 18/02//2017	VEÍCULO FOLHA DE SÃO PAULO
TÍTULO Contra a evasão	
<p>Não obstante a agenda oficial quase inteiramente preenchida pelo conserto da economia, o governo Michel Temer (PMDB) conseguiu aprovar com relativa rapidez um plano meritório de reforma do ensino médio.</p> <p>Recém-sancionado, o texto foi proposto em setembro na forma de medida provisória -instrumento inapropriado para um debate de tal complexidade. No Congresso, de todo modo, negociaram-se alterações relevantes, e o saldo final deve ser considerado positivo.</p> <p>Em termos objetivos, o que se procura é tornar mais flexível a grade curricular. Educadores de diferentes orientações ideológicas concordam que a estrutura engessada de hoje está entre as principais causas das elevadas taxas de evasão escolar nessa fase do aprendizado.</p> <p>Para que os estudantes tenham maior possibilidade de perseguir seus interesses, portanto, impõe-se reduzir o número de disciplinas obrigatórias ao longo dos três anos do ensino médio -13, atualmente. Pela proposta original, apenas matemática, português e inglês seriam compulsórias. Metade da carga horária seria dedicada à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ainda em elaboração.</p> <p>Quanto à outra metade, cada aluno optaria por uma de cinco áreas de concentração: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino técnico.</p> <p>O encaminhamento açodado da MP despertou reações, boa parte delas de cunho meramente corporativo, contra o fim da obrigatoriedade da educação física, da educação artística, da filosofia e da sociologia. A saída encontrada por deputados e senadores foi determinar que a BNCC incluía "estudos e práticas" das quatro disciplinas.</p> <p>Persistem dúvidas relevantes em torno da implementação da reforma. A base curricular comum do ensino médio -cuja participação na carga horária foi ampliada a 60% pelo Congresso- não deverá estar definida antes de 2018, e a flexibilização da grade só ocorrerá dois anos depois.</p> <p>Em relação à parcela do curso a ser escolhida pelos alunos, a lei sancionada não determina que as escolas ofereçam um leque mínimo de opções. Em boa parte delas, presume-se, haverá uma única área de formação disponível.</p> <p>Não se sabe ao certo, por fim, como será financiado o aumento gradual da carga mínima, que deve passar de quatro para cinco horas diárias, até 2022, e para sete horas/dia (ensino integral) em prazo não determinado.</p> <p>No atual cenário de carência geral de verbas, tal ambição parece pouco realista. Ainda assim, as novas diretrizes são passos importantes para enfrentar um gargalo renitente da educação brasileira.</p>	

DATA 08/03/2017	VEÍCULO O GLOBO
TÍTULO Retirar história das disciplinas obrigatórias é 'erro absoluto', diz professor da USP	
<p>Marcos Silva lamenta possível enfraquecimento da matéria no ensino médio</p> <p>Professor titular de metodologia da História na USP, Marcos Silva acredita que a retirada da história da lista de disciplinas obrigatórias no ensino médio trará grande prejuízo para a sociedade, principalmente, para os mais jovens. Na avaliação de Silva, a exclusão inibirá transformações sociais. O professor defende, ainda, a manutenção do estudo da antiguidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está sendo discutida pelo Ministério da Educação.</p> <p>Como o senhor viu a lei de reforma do ensino médio?</p> <p>A reforma foi realizada de maneira apressada e isso prejudica todo o processo. Esse tipo de reforma exige uma discussão adequada, não só de deputados e senadores, mas também de pessoas da área, como educadores.</p> <p>E a exclusão de história da lista de disciplinas obrigatórias?</p>	

Considero um erro absoluto porque a história não está no ensino à toa. A história não serve para as pessoas acumularem informações aos montes, mas para os jovens entenderem a experiência social como algo dinâmico, que engloba transformações. Estudamos as diferentes épocas para entender como as sociedades se organizaram, se transformaram e mantiveram algumas tradições.

Num momento em que muita gente renega a política, a retirada de história pode acentuar essa tendência? Com certeza traz grandes prejuízos. Dá impressão de que as coisas ficam fora do tempo e não podem mudar. A perda de possibilidade de que a sociedade se transforme é muito grave para os jovens.

E a possibilidade de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deixar de lado o ensino da antiguidade? Penso que a história estuda diferentes épocas e diferentes sociedades. As antiguidades certamente devem permanecer no currículo, junto com outras sociedades e outras épocas. A antiguidade não é o ponto de partida, mas é uma importante referência no estudo da história.

DATA	VEÍCULO
06/04/2017	O GLOBO
TÍTULO	
Base Nacional Comum: avanço para a educação	
<p>Este ano, o Brasil terá uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de uma conquista... da Educação, ela precisa sair do papel. O grande desafio a partir de agora é fazer a BNCC chegar às 183,5 mil escolas que compõem as redes...</p> <p>Este ano, o Brasil terá uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de uma conquista histórica para o país. O documento define o que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender, criando condições para mais equidade e organização do sistema educacional. Prevista no Plano Nacional de Educação, a Base foi construída ao longo dos últimos anos com ampla participação da sociedade, que discutiu, criticou e ajudou a melhorar cada uma de suas versões. Hoje, a terceira versão segue para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE).</p> <p>Foi um processo naturalmente complexo — com debates polêmicos, cenário político tumultuado — mas absolutamente necessário para a legitimidade dessa política. Se ela define a formação que nossas crianças e jovens terão na escola, então todas as vozes precisam ser ouvidas.</p> <p>Em sua primeira versão, lançada em setembro de 2015, a consulta pública reuniu mais de 12 milhões de contribuições. A segunda, já ajustada, foi analisada presencialmente por nove mil professores e gestores em todos os estados. Em ambas, mais de 200 leitores críticos nacionais e internacionais se debruçaram sobre o texto, apontando o que ainda era preciso melhorar.</p> <p>O processo de consultas foi fundamental para a qualidade da Base. Sabemos que uma versão perfeita será difícil de ser alcançada, mas todo o debate permitiu não apenas um avanço no conhecimento sobre padrões curriculares no Brasil, como gerou uma melhora significativa das primeiras versões apresentadas.</p> <p>A construção do documento até hoje, no entanto, foi a etapa mais simples. Para que a Base de fato cumpra seu propósito de desencadear melhorias na qualidade da Educação, ela precisa sair do papel. O grande desafio a partir de agora é fazer a BNCC chegar às 183,5 mil escolas que compõem as redes pública e privada de ensino. É preciso que ela seja uma realidade nas salas de aula e um apoio efetivo aos dois milhões de professores do país. Planejar como esse processo acontecerá, dar clareza sobre as próximas etapas e garantir o apoio necessário às redes serão importantes para colocá-la em prática.</p> <p>Isso fica claro em experiências de implementação de currículo em estados brasileiros e também em países que adotaram um padrão nacional. Um estudo realizado pelo Movimento pela Base Nacional Comum, grupo não governamental que atua pela adoção de uma Base desde 2013, indica ações prioritárias para a implementação que se inicia.</p> <p>Primeiro, a mobilização das redes e escolas para desdobrar a BNCC em currículos locais. O que é determinado na Base deve estar presente nos currículos estaduais e municipais, bem como nos projetos pedagógicos e materiais didáticos de todas as escolas.</p> <p>Ao mesmo tempo, é fundamental o envolvimento ainda maior dos professores. Devemos garantir a formação e o apoio necessários para que eles possam traduzir os objetivos da Base em aprendizagem real para cada um de seus alunos. E, sobretudo, manter um diálogo amplo e constante com a ponta, para identificar os desafios e corrigir o que for necessário. Os profissionais da educação têm um conhecimento do dia a dia da escola e a expertise necessária para aprimorar a implementação.</p>	

Podemos comemorar a caminhada até aqui, mas sem perder de vista que as próximas etapas serão longas e complexas - e por isso demandam um planejamento cuidadoso, construído com muito diálogo e transparência. A BNCC tem o potencial de ser a espinha dorsal de uma educação com mais equidade e qualidade para cada um dos 45 milhões de alunos. Cabe a todos nós trabalhar para que não percamos essa oportunidade.

DATA	VEÍCULO
07/04/2017	O GLOBO
TÍTULO	
Bancada religiosa pediu a Temer retirada de questão de gênero da Base	
<p>No mesmo dia em que o Ministério da Educação decidiu retirar expressões como "identidade de gênero" e "orientação sexual" da Base Nacional Comum Curricular, o presidente Michel Temer recebeu um batalhão de cerca de vinte deputados, na última quinta-feira, que pediu apoio para sepultar ações do governo que os religiosos desaprovam. Além de pedir a exclusão da discussão sobre ideologia de gênero na base curricular do MEC, representantes das frentes parlamentares evangélica, católica, antidrogas e em defesa da vida pediram ainda ao presidente que trabalhe contra a liberação da maconha, do aborto até doze semanas de gestação, e do uso de banheiros de acordo com o gênero com o qual as pessoas se identificam.</p> <p>Excluir termos da Base Curricular é aceitar a homofobia nas escolas, diz presidente do CONSED</p> <p>Deputados da frente evangélica confirmaram ao GLOBO que a ofensiva se estendeu sobre o Ministério da Educação. Eles se reuniram em ocasiões diferentes com o ministro da Educação, Mendonça Filho (DEM), e com a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, além do corpo técnico responsável por elaborar a Base Nacional Comum Curricular. Pediram especificamente mudanças no texto da base, sobretudo no que dizia respeito aos pontos excluídos ontem. A secretária, segundo deputados, disse se "sensibilizar" com os pedidos e afirmou que os repassaria ao ministro. Os deputados também pediram, num encontro há cerca de 40 dias, para ver a versão atualizada da BNCC, o que a secretária não permitiu.</p> <p>TEMER 'ALINHADO' COM EVANGÉLICOS</p> <p>Na reunião no início da tarde de quinta no Palácio do Planalto, os parlamentares entregaram quatro ofícios ao presidente, que estava acompanhado do ministro da Secretaria Geral, Moreira Franco. Segundo presentes, Temer disse que, "na pessoa física", estava de acordo com os conservadores e que "jamais", na condição de presidente da República, encamparia algum desses temas.</p> <p>— O presidente disse que pessoalmente sempre está alinhado com os nossos pensamentos e que jamais defenderia a legalização do aborto ou algum desses temas, mas que iria encaminhar à equipe técnica os nossos pleitos — disse o deputado Sóstenes Cavalvante (DEM-RJ).</p> <p>O deputado nega, no entanto, que Temer tenha influenciado na retirada das expressões da base curricular do MEC. Segundo ele, o encontro com o presidente aconteceu depois da divulgação da nova base curricular. Outro parlamentar que participou da reunião com o presidente disse que Temer sinalizou que poderá envolver a Advocacia-Geral da União (AGU) nesses pleitos.</p> <p>— O movimento ativista homossexual tenta impor absurdos. O ministro Mendonça Filho (Educação) e o presidente Temer se mostram favoráveis às nossas demandas, mas esses grupos passam por cima até deles. O ativismo é muito grande — criticou o deputado Pastor Eurico (PSH-PE).</p> <p>Um dos ofícios contra a ideologia de gênero na educação pede que Temer revogue uma parte de um decreto do mês passado, que modificou cargos no Ministério da Educação. O trecho que pedem para ser alterado trata das atribuições da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, e fala em "respeito à diversidade de gênero e orientação sexual".</p> <p>"A questão da ideologia de gênero traz consigo uma pedagogia que busca impor uma teoria com base sociológica que desconsidera a realidade biológica das crianças e adolescentes, e que além de não possuir base científica, não foi feita a análise de sua aplicação efetiva no tempo e espaço", diz o documento, que continua:</p> <p>"Não podemos aceitar que a educação sirva como mecanismo para implantar doutrinas de grupos políticos ou sociais, ou experimentos sem comprovação científica de eficácia".</p> <p>O ofício é assinado pelos deputados Takayama (PSC-PR), presidente da frente parlamentar evangélica, Flavinho (PSB-SP), vice-presidente da frente parlamentar católica, e Alan Rick (PRB-AC), presidente da frente parlamentar da família. O grupo também se manifestou, em outro ofício entregue a Temer, contrário a uma resolução do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos</p>	

de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, que permite às pessoas usarem banheiros masculinos ou femininos nas instituições de acordo com o gênero com o qual se identificam.

"Isso é um atentado violento ao pudor e a moral, onde teremos homens e mulheres dividindo espaços íntimos e que deveria ser protegido daqueles que não partilham da mesma anatomia", dizem os deputados no documento.

Os parlamentares chegam a alegar que a posição é um "ato de proteção às mulheres", que podem ficar em risco caso essa distinção não seja mais feita nos banheiros públicos. O terceiro ofício faz críticas à possibilidade de legalização das drogas e da possibilidade de legalizar a maconha para consumo. Esse documento é assinado também pelo ministro Osmar Terra, do Desenvolvimento Social, que é presidente da frente parlamentar antidrogas. O quarto documento é o que pede apoio contra a possibilidade de as mulheres realizarem abortos até doze semanas de gestação.

A secretária-executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, confirma a reunião feita há pouco mais de um mês com parlamentares e um procurador. Segundo ela, houve um "pedido explícito" para que o tema de identidade de gênero não fosse tratado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

— Recebi os deputados e repassei a demanda para o ministro. Mas falei a eles que a base não tem nenhum compromisso com a ideologia de gênero. É um tema que o MEC não é contra nem a favor. O MEC respeita as leis brasileiras, os documentos legais — disse a secretária.

Maria Helena aponta a repercussão da retirada dos termos do documento como uma "polêmica meio desnecessária" e reafirma a justificativa divulgada oficialmente pelo MEC de que as expressões foram suprimidas devido a "ajustes" de redação e impressão. Segundo ela, foi uma "questão de edição":

— Me parece uma polêmica meio desnecessária, porque a base reitera o tempo todo a questão da diversidade, da abertura, do pluralismo, do não preconceito, do respeito ao outro, tudo isso está repetido inúmeras vezes. Havia muita redundância.

Questionada sobre quais redundâncias haveria, uma vez que não existe qualquer menção aos conceitos "orientação sexual" e "identidade de gênero" na versão oficial publicada, Maria Helena repetiu que o "respeito à diversidade" está presente no documento. Apesar de ser coordenadora do grupo responsável pela base, ela não soube responder em que momento os termos foram retirados:

— Jamais poderia dar conta (de todo o processo), nem sei mais quantas páginas li e reli. E, para mim, realmente é uma coisa que passou tão despercebida. Estou mais preocupada com a questão conceitual. Me chamaria atenção se aparecesse na base algo que fosse contrário à diversidade, ao respeito ao outro, ao acolhimento para todos que a escola deve ter. Mas não prestei atenção nisso. O que acontece é que já tínhamos feito um copidesque, não sei exatamente quais foram os critérios adotados (para a exclusão dos termos), mas tinham outras coisas ali. Só que isso chamou mais atenção porque é uma expressão (identidade de gênero) que ficou em destaque. Isso foi uma questão de edição— completou Maria Helena.

DATA	VEÍCULO
08/04/2017	FOLHA DE SÃO PAULO
TÍTULO	
Base mais sólida	
<p>Após dois anos de debates, a terceira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) comprova o dito de que a luz do sol é o melhor desinfetante. Melhorou de forma considerável o documento que dará clareza a professores e pais sobre o que cada aluno tem o direito de aprender e a escola tem obrigação de ensinar. Enquanto era discutido em comitês fechados, o texto acumulou distorções de fundo ideológico. Entre os pontos controversos despontavam os objetivos de aprendizado de língua portuguesa, com certo desprezo por gramática e redação, e de história, em que se negligenciavam processos importantes ocorridos no Ocidente. Tais defeitos se concentravam na parte da BNCC referente ao ensino médio, que não integra o documento veiculado nesta quinta-feira (6), voltado ao nível fundamental. O tomo da base sobre o nível médio deve ficar pronto em um ano, em consonância com a reforma em curso nessa etapa de ensino. Quanto ao fundamental, observam-se relevantes aperfeiçoamentos. Fixou-se que a alfabetização deve terminar no segundo ano, não mais no terceiro (até os oito anos), objetivo que</p>	

especialistas consideravam leniente. Deu-se mais atenção à ordem temporal em história, à redação em língua portuguesa e à estatística em matemática. Incluiu-se a necessidade de reflexão sobre uso de tecnologias e redes sociais. Retirou-se a menção ao ensino religioso, que a própria Constituição define como facultativo e, portanto, não deve sobrecarregar um currículo nacional obrigatório. O Conselho Nacional de Educação tem um ano para realizar cinco audiências públicas sobre a BNCC. Seria bom que aproveitasse o período e os novos debates para encetar novas correções. Recomenda-se incluir alguma referência à programação de computadores, decisiva na produção e organização do conhecimento. Seria útil, ainda, esclarecer o confuso episódio de corte das menções a orientação sexual e identidade de gênero; não que tais noções sejam cruciais, mas uma base consensual não se constrói sem um mínimo de transparência. Mesmo depois de chancelada, a base ainda terá longo caminho antes de se concretizar e induzir a ansiada melhora do aprendizado. Projeta-se, por exemplo, que o ensino de ciências seja mais experimental, mas só 10% das escolas públicas contam com laboratórios; sem eles, apenas um bom treinamento de professores permitirá o uso eficaz dos recursos disponíveis. Percalços e dificuldades da educação nacional continuarão sendo muitos, mas ao menos o país disporá de um ponto de partida mais sólido e de uma noção mais clara do objetivo que pretende atingir.

DATA	VEÍCULO
23/04/2017	FOLHA DE SÃO PAULO
TÍTULO	
A base do ensino	
<p>Há muito esta Folha defende que se esgotou o tempo para teorias inócuas, experimentação sem propósito e condescendência pedagógica no ensino público.</p> <p>Com o Brasil amargando sucessivos desempenhos vexatórios em leitura, ciências e matemática na prova internacional Pisa, parece evidente que a educação nacional estacionou num patamar muito baixo de qualidade.</p> <p>Um passo necessário se dá agora com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pelo menos o ensino fundamental, do primeiro ao nono ano, contará em breve com um conjunto definido de objetivos de aprendizado; em mais alguns meses, será a vez do ensino médio.</p> <p>Apesar de certos desvios pelo caminho, a BNCC traça um bom roteiro para o que é mais urgente: retornar ao básico (sem trocadilho). E o fundamento, em educação, jamais se firmará sem o domínio de escrita e leitura, de operações triviais da matemática e de noções gerais de ciências.</p> <p>Contar com um itinerário permite que professores, alunos, pais e dirigentes saibam aonde se almeja chegar. Para não desperdiçar mais tempo, recomenda-se aprender com a experiência de países bem-sucedidos nessa empreitada.</p> <p>Assim, parece mais prudente voltar-se para Portugal do que, por exemplo, para a Finlândia. Essa talvez seja a lição principal a extrair da entrevista com Nuno Crato, matemático e ex-ministro da Educação luso, publicada neste jornal.</p> <p>A Finlândia vinha obtendo resultados primorosos e, com a excelência alcançada, lançou-se numa reformulação audaz do ensino, com menor peso para disciplinas tradicionais. Tardará um pouco saber que resultados serão colhidos; de imediato, porém, houve algum recuo nas notas do Pisa.</p> <p>Portugal está em muitos sentidos mais próximo da realidade do Brasil. Não só pela língua, que decerto facilitará o intercâmbio de experiências, mas também por sua posição na Europa —periférica, como a do Brasil no mundo.</p> <p>Lá como cá, faltava retornar ao chão. Crato conta que seu país passou a dar prioridade para português e matemática e aumentou o rigor na seleção de professores. E vieram resultados estimulantes.</p> <p>Em 2015, o desempenho de alunos portugueses no Pisa melhorou e ficou à frente, por exemplo, de Estados Unidos e Espanha.</p> <p>Não se trata de menosprezar história e geografia, nem sociologia ou filosofia. Mas Crato chama a atenção para o óbvio: o aluno que lê mal não progredirá nessas matérias —menos ainda se as aulas a que assiste se nortearem pelo princípio de que se deve estudar apenas aquilo de que se gosta.</p> <p>Não, há coisas que todo estudante precisa aprender e saber. Esse é o sentido da base curricular.</p>	

DATA	VEÍCULO
10/05/2017	FOLHA DE SÃO PAULO
TÍTULO	
À base de prudência	
<p>A pior coisa que pode acontecer com a Base Nacional Comum Curricular é seu descarrilamento por imperícia na implementação. Há urgência na reforma da educação, mas a experiência de outros países ensina que a precipitação arrisca ser contraproducente.</p> <p>Considere-se o caso dos EUA, apresentado domingo (7) no caderno "Ilustríssima" desta Folha. O processo de adoção do "Common Core" (núcleo comum) teve início em 2009, por iniciativa de governadores e comissões estaduais de educação; oito anos depois, ainda se debatem erros e acertos.</p> <p>A adoção de uma base curricular única tinha por meta, entre outras, melhorar o desempenho de alunos americanos em exames internacionais como o Pisa. Em 2015, contudo, quando alguns Estados já aplicavam o núcleo comum, os resultados seguiram abaixo da média de outras nações desenvolvidas.</p> <p>Em Nova York, a mudança curricular entrou na rede pública de modo atabalhado, sem a devida preparação de professores para a nova maneira de ensinar. Exigiam-se dos estudantes não só acertos em testes, mas que explicassem como haviam chegado a eles.</p> <p>Desenvolver o raciocínio, para além da aquisição de conteúdo, tornou o processo mais lento. Isso dificultou cumprir toda a matéria relacionada na base curricular.</p> <p>Um paradoxo, pois um dos objetivos do núcleo comum é evidenciar para todos —professores, pais, dirigentes e alunos— aquilo que os últimos têm de aprender.</p> <p>A pressa também levou, em certos casos, a um descasamento entre a prática em sala de aula e o material disponível. No Kentucky, que adotou o esquema ainda em 2009, professores só receberam livros didáticos apropriados vários anos depois.</p> <p>A BNCC brasileira está perto de sua versão definitiva para o ensino fundamental (a do nível médio ainda demorará alguns meses).</p> <p>Aproxima-se a fase crucial de implementação, para a qual valerá mirar-se mais nos EUA —um país com porte e diversidade regional comparáveis aos do Brasil— do que em países pequenos e mais homogêneos como Cuba, Chile, Portugal ou Coreia do Sul.</p> <p>Felizmente, os incentivadores da medida no Movimento pela Base Nacional Comum se declaram cientes dos riscos e percalços a rondar sua aplicação, na prática, em mais de 186 mil escolas do país.</p> <p>Prepararam, para enfrentá-los, vários guias e sugestões práticas para secretários de Educação e diretores locais iniciarem, já, o esclarecimento e a preparação dos docentes para uma tarefa hercúlea.</p>	

DATA	VEÍCULO
21/11/2017	O GLOBO
TÍTULO	
Aceno de liberdade	
<p>Desde os anos 1970, o sistema escolar vive submetido à permanente tutela, sempre atendendo a quem lhe prescreva o que ensinar</p> <p>A presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Maria Inez Fini, afirmou recentemente que não é propósito do órgão usar as avaliações para prescrever os conteúdos de cada trilha curricular. O seu pronunciamento foi categórico: o Enem se restringirá a investigar os conteúdos relativos ao núcleo comum da educação básica. O exame, portanto, fará jus ao nome: um Exame Nacional do Ensino Médio. Como o Inep é o órgão que organiza o sistema de estatísticas educacionais, os esclarecimentos são um aceno de liberdade.</p> <p>O que pauta os currículos das escolas são as avaliações externas e, em especial, os processos para ingresso no nível superior. As crescentes obrigatoriedades levaram ao inchaço dos currículos e, paradoxalmente, ao seu estreitamento. Isso tolheu as diferenças entre as escolas, padronizou os programas e tornou-os homogêneos, empobrecendo e restringindo o leque de opções ao alcance dos jovens.</p>	

Desde muito tempo, as escolas vivem à espera de que se estabilizem os critérios de acesso ao nível superior. A discussão sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em curso, confirmou essa verdade. A medida que o debate evoluiu, tornou-se claro que o destino do Enem seria decisivo para os currículos e para a definição do grau de autonomia das escolas. Não somente a de cada projeto educativo, mas, sobretudo, a liberdade permitida a cada família: que margem de escolha o Estado brasileiro concederá ao cidadão para discernir o tipo de escolaridade de seus filhos?

A medida reverte a tendência controladora à qual as escolas do país vinham sendo submetidas e deixa marcado o espaço de autonomia para cada sistema de ensino. A renúncia oficial ao controle aponta para a direção correta. A diversidade promove a liberdade de pensamento e favorece os estudantes, que terão mais opções.

Movimentos nesse sentido são episódios raros na educação nacional. De certa forma, se restabelece agora situação só vivida em época ainda anterior à dos governos militares. Desde os anos 1970, o sistema escolar vive submetido à permanente tutela, sempre atendendo a quem lhe prescreva o que ensinar.

Por quase seis décadas, gerações de educadores atuaram em um contexto no qual a margem entre o obrigatório e o interditado era cada vez menor. Eles não só atuaram, como também se formaram nesse contexto. Como essas gerações não viveram outra realidade, em certa medida naturalizaram a situação posta. O atual aceno de liberdade é tão significativo e surpreendente que se custa a crer.

Resta ver como reagirão outras instâncias, como os conselhos de educação e as universidades. Que a polarização reinante na sociedade não nos impeça de reconhecer o mérito desse avanço do Inep. Por mais surpreendente que possa parecer, nesse campo está aberta uma oportunidade preciosa. Urge que a sociedade dela se aproprie. Antes que alguém mude de ideia.

DATA	VEÍCULO
02/12/2017	FOLHA DE SÃO PAULO
TÍTULO	
Gestão Temer acelera votação da base curricular sem novo debate	
<p>O Ministério da Educação da gestão Michel Temer (PMDB) preparou nova versão da Base Nacional Comum Curricular e tentará aprová-la já na semana que vem.</p> <p>O texto definitivo, com mudanças em relação à proposta anterior, foi encaminhado nesta quarta-feira (29) para os membros do CNE (Conselho Nacional de Educação).</p> <p>Trata-se da 4ª versão do plano, que não terá mais tempo para discussão, já que a gestão Temer pretende obter aval do conselho ainda neste começo de dezembro. Essa situação desagradou parte dos especialistas e conselheiros –alguns dizem que nem sequer conseguiram ver as alterações levadas pelo MEC.</p> <p>A base vai prever aquilo que escolas públicas e privadas devem ensinar a cada ano da educação básica (da educação infantil ao ensino médio).</p> <p>O texto em discussão agora, no entanto, ainda não trata do ensino médio –que será alvo de proposta posterior.</p> <p>A norma vai orientar escolas do país inteiro na elaboração de currículos, além da produção de livros didáticos.</p> <p>Nesta 4ª versão da base, foi a retomada da inclusão de ensino religioso de caráter não confessional –previsto originalmente, mas que havia sido retirado do texto anterior.</p> <p>Foram incluídas menções sobre conhecimentos de tecnologia, e houve também alterações nas partes de educação infantil e alfabetização –detalhando aquilo que se espera das crianças nos dois primeiros anos do ensino.</p> <p>Esses pontos fazem parte de críticas recebidas após a apresentação da 3ª versão do texto, encaminhada ao CNE em abril. O conselho realizou uma série de audiências públicas e recebeu documentos com propostas de alterações.</p> <p>Cabe ao CNE emitir um parecer e votar a resolução final sobre a base, para em seguida ser homologada pelo MEC.</p> <p>Nesses documentos do conselho também devem constar os prazos para a implementação. O governo espera que a mudança já esteja nas escolas em no máximo dois anos.</p>	
CRÍTICAS	

A Folha tabulou os conteúdos dos 235 documentos recebidos pelo CNE sobretudo em audiências públicas realizadas antes da elaboração da 4ª versão da base. p(documentcloud). Veja a tabela.

Ao todo, houve pelo menos 619 colaborações: 54% eram críticas e 38%, propostas de alteração. Apenas 8% indicavam aspectos positivos. O ensino fundamental concentrou 42% das colaborações e 14% eram sobre educação infantil.

As críticas que fazem parte dos documentos recebidos pelo CNE vão desde a concepção de uma área ou conhecimento até a redação de determinados competências previstas.

O CNE é formado por 22 educadores, aprovados pelo governo –que acaba tendo influência sobre a maioria.

Segundo Ivan Claudio Siqueira, membro do CNE, há posições divergentes em relação ao prazo da base. "A discussão que vem sendo feita não é de hoje, tem tempo bastante longo. E quanto mais avança mais questões surgem, é um processo infundável. É inequívoco que, se [o CNE] pudesse se debruçar em algumas questões específicas com mais prazo, poderia melhorar. Tem as duas posições dentro do CNE", afirmou ele nesta sexta-feira (1º), em entrevista pela internet promovida pela Jeduca (Associação de Jornalistas de Educação).

De olho no calendário eleitoral, a gestão Temer não abre mão de homologar a base ainda neste ano. O ministro da Educação, Mendonça Filho (DEM), deve sair do cargo em abril para se candidatar (é cogitado para a disputa do governo de Pernambuco ou de uma cadeira no Senado).

A pasta afirma que as sugestões feitas foram analisadas e que a nova versão é resultado de cooperação com os relatores da base no CNE.

João Batista Oliveira, do Instituto Alfa e Beto, diz que "a pressa política" tem predominado até este momento e crítica a nova versão, que ele considera "secreta".

"O que mais me preocupa como cidadão é a falta de debate. Audiência pública não é debate, consulta pela internet não é debate. Debate é quando alguém defende uma posição e outra confronta e discute", diz ele, cujo instituto encaminhou críticas sobretudo à parte de alfabetização.

Alvo de polêmica que dividiu educadores e grupos religiosos, a menção às expressões de identidade de gênero e orientação sexual não voltarão ao texto, segundo relato também de Ivan Siqueira.

O MEC retirou da 3ª versão, de última hora, menções às expressões depois de sofrer pressão de religiosos.

OUTRO LADO

Segundo o Ministério da Educação, a nova versão da Base Nacional Comum Curricular é resultado de análise dos documentos apresentados nas audiências públicas do Conselho Nacional de Educação. A pasta não indicou, entretanto, como foi a sistematização dessa análise e quantas pessoas foram envolvidas.

Questionado, o MEC também não respondeu sobre a exclusão definitiva de termos referentes à identidade de gênero. De acordo com membros do conselho, a base não trará essas menções –que foram suprimidos de última hora na 3ª versão pela equipe do ministro Mendonça Filho (DEM).

O governo diz em nota que, no trabalho de revisão, foi levada em consideração "a pertinência dos temas tratados".

"O MEC trabalhou em estreita cooperação com os relatores da BNCC, de forma a garantir o pleno alinhamento do texto da base ao da resolução a ser submetida à aprovação".

O novo texto da base, encaminhado nesta semana e ainda não divulgado, deve constar como anexo da resolução do CNE. Essa resolução deve definir detalhes de prazos de implementação.

O bloco de português passou por grandes alterações. "O aprimoramento da progressão em língua portuguesa, abrangendo desde a fase inicial de alfabetização, passando pelo subseqüente aperfeiçoamento ortográfico durante os anos iniciais, até o aumento gradativo na complexidade das habilidades."

Haverá ainda mudanças na educação infantil e em ciência humanas. "O conjunto do documento incorpora sugestões para aprimoramento da redação, exclusão de ambigüidades e repetições."

DATA 04/12/2017	VEÍCULO O GLOBO
TÍTULO Gênero e orientação sexual não devem ser abordados explicitamente na BNCC	
<p>Segundo conselheiro do CNE, temas estarão contemplados no texto da Base Curricular em abordagem aos direitos humanos</p> <p>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve continuar sem abordar especificamente questões de gênero e orientação sexual. O texto elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em colaboração com o Conselho Nacional de Educação (CNE), que será votado no conselho na semana que vem, deve contemplar a questão apenas fazendo referência aos "direitos humanos". Segundo afirmou o conselheiro Ivan Cláudio Siqueira, em entrevista à Associação de Jornalistas de Educação (Jeduca), nesta sexta-feira, o tema será contemplado dessa forma pelo contexto "bélico" da sociedade em relação a ele.</p> <p>A BNCC norteará os currículos de todo país e sua versão em relação à educação infantil e ao ensino fundamental é a mais adiantada até o momento. Após a aprovação final do CNE, o texto deve ser encaminhado novamente ao MEC para que seja homologado pelo ministro Mendonça Filho. No que diz respeito ao ensino médio, a terceira versão do texto sequer foi apresentada pelo MEC e encaminhada ao CNE.</p> <p>A antecipação da alfabetização, outro ponto sensível da base, ganhou detalhamento maior na versão que será votada pelo Conselho, mas também ainda não está totalmente definido. O novo texto explica o que é esperado do aluno em relação ao letramento ao longo dos anos.</p> <p>- O MEC coloca que se espera que a alfabetização aconteça no primeiro e no segundo anos, mas, ao mesmo tempo, está escrito que é um processo. Onde termina esse processo? Há dupla interpretação - disse Siqueira.</p> <p>O novo texto da Base inclui diretrizes sobre o ensino religioso, que havia ficado de fora da última versão. O CNE teve que reinserir o tema no documento após a decisão do Supremo Tribunal Federal de não proibir o ensino confessional nas escolas públicas. Mas, a despeito dessa autorização, a BNCC aborda o tema de maneira inter-religiosa.</p> <p>- A abordagem é de um ensino não confessional, com discussões étnicas que reconhecem as questões da espiritualidade, mas que é frontalmente não confessional - explica Siqueira.</p> <p>MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>Após diversas críticas, as mudanças mais profundas feitas pelo CNE foram na educação infantil. A falta de consenso em relação à funcionalidade da etapa esteve no cerne das alterações. De acordo com o conselheiro, foi feito um esforço para valorizar aspectos como a brincadeira, colocar a criança como protagonista de seu desenvolvimento e também "subir a régua" nos objetivos de aprendizagem da etapa.</p> <p>- Havia uma crítica à falta de clareza em relação à progressão do aprendizado, faltava definir os objetivos para cada faixa etária. Isso foi corrigido. A relação entre objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento da criança também. A educação infantil ainda está se constituindo enquanto área de estudo, então é natural que haja um questionamento em relação à qual é nossa singularidade - disse Siqueira.</p> <p>No ensino fundamental, há inclusão do conceito de campos de atuação que serão trabalhados ao longo da etapa e orientam a escolha dos textos, a complexidade das abordagens, entre outros pontos. Alguns dos campos são: vida cotidiana, atuação político-cidadã, estudo e pesquisa. Questões relacionadas aos povos indígenas e quilombolas também foram detalhadas no novo texto.</p> <p>PRESSA PARA APROVAÇÃO DO TEXTO</p> <p>O atraso na tramitação da Base, que já deveria estar pronta, é uma preocupação do Ministério da Educação e do CNE. Os órgãos correm para aprovar o processo a fim de que as diretrizes comecem a ser implementadas em 2019.</p> <p>- Não haverá consenso sobre o documento não vai ser um consenso. Mas sem a aprovação nos próximos meses, não há possibilidade de implementação em 2019. Se avançarmos a discussão para março e abril, a Base só será implementada em 2020 - destaca Siqueira. - A pressa é de o Brasil. Se ficarmos em uma discussão sem fim, sobre questões que sabemos que mundo afora são bem resolvidas, não começaremos nunca. Precisamos ter alguns cuidados com conceitos, operacionalidade e formação de professores. A política tem que contemplar todas essas esferas, mas a Base não pode ser vista como uma chave mágica que vai resolver todos problemas.</p>	

DATA	VEÍCULO
06/12/2017	O GLOBO
TÍTULO	
Governo tira menção a sindicatos da Base Curricular	
<p>O Ministério da Educação (MEC) retirou a única menção a "sindicatos" que constava da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), substituindo-a por "movimentos sociais". A mudança está na versão encaminhada sem divulgação, na última semana, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que pretende colocar o documento em votação a partir desta quinta-feira. O texto da BNCC enviado pelo MEC foi revelado pela "Folha de S. Paulo" nesta quarta-feira.</p> <p>Uma comparação entre o documento e a versão anterior, que a própria pasta havia finalizado em abril deste ano, mostra uma mudança no bloco de habilidades de História no 9º ano. O governo retirou o protagonismo dos "sindicatos, anarquistas e grupos de mulheres" na conquista dos direitos sociais, substituindo-os pelo termo genérico "movimentos sociais".</p> <p>O trecho era explícito na versão anterior quanto aos grupos que deveriam ser trabalhados no contexto e o papel deles: "Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de sindicatos, anarquistas e grupos de mulheres". Com a mudança do MEC, o comando ficou assim: "Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais".</p> <p>No mesmo tópico das habilidades em história no 9º ano, o governo retirou comando que determinava o estudo das "dinâmicas populacionais" para compreensão das "identidades étnico-raciais e de gênero na história recente". No lugar, determinou a análise dos "aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas".</p>	

DATA	VEÍCULO
07/12/2017	O GLOBO
TÍTULO	
Educadores temem que polêmica sobre termos na Base Curricular impeça sua aprovação	
<p>Cerca de 200 emendas já foram apresentadas ao texto, parte delas relacionadas à questão de gênero. As alterações no texto da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino infantil e fundamental feitas pelo Ministério da Educação (MEC), que suprimiu trechos sobre questões de gênero e sexualidade, ainda dividem o Conselho Nacional de Educação (CNE), que analisa o documento antes de cancelar a última versão para a homologação pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Segundo fontes ouvidas pelo GLOBO, membros do conselho reunidos em Brasília desde segunda-feira já elaboraram cerca de 200 emendas modificando o texto enviado pelo MEC. O impasse preocupa educadores, que temem que a discussão sobre detalhes do texto ofusque a qualidade do documento como um todo e trave a aprovação da Base, que, segundo eles, precisa ocorrer ainda este ano. O MEC também tem pressa.</p> <p>— A ideia de discutir mais o texto vai depender das pressões que os conselheiros receberão a partir de polêmicas externas. Há uma série de políticas que dependem da aprovação agora, como o próximo edital do livro didático. Os secretários de Educação estão aguardando isso. Claro que queremos uma base de qualidade, mas não essa que a qualidade é medida a partir das questões polêmicas — diz a presidente-executiva do Movimento Todos Pela Educação, Priscila Cruz.</p> <p>Entre as emendas em discussão na comissão do CNE dedicada à Base, há propostas para reconsiderar as mudanças sugeridas pelo MEC e também para tratar o tema de forma mais específica. No entanto, os conselheiros ainda não haviam chegado a um consenso até o fim da tarde de ontem, na véspera da votação do texto no pleno do CNE, prevista para hoje. O documento servirá para nortear os currículos de todas as escolas do país. Hoje, instituições públicas e privadas seguem apenas diretrizes do CNE.</p> <p>Com os sinais de que o MEC cedeu ao lobby da bancada religiosa do Congresso e de grupos contrários ao que chamam de "ideologia de gênero" — embora o termo nunca tenha constado da BNCC —,</p>	

aumentou a pressão sobre os conselheiros. As caixas de e-mails deles foram entupidas de mensagens padronizadas de várias vertentes ideológicas. Algumas entidades já confirmaram presença na votação de hoje da BNCC e o esquema de segurança será reforçado.

Cleuza Repulho, membro do Movimento Pela Base Nacional Comum, critica as alterações feitas pelo MEC, mas concorda que a discussão sobre as palavras empregadas não é a mais importante. Ela está entre os educadores que alertam para o perigo de a demora na aprovação da Base dar munição a setores do Congresso que já tentam se inserir no processo.

— Na sala de aula, os professores terão autonomia para colocar essas questões em prática. Temo que essa discussão trave a Base. Essa guerra sobre os termos é uma guerra externa à escola que está influenciando a discussão. Apesar das mudanças, a Base garante o respeito à diversidade. É muito mais temeroso não aprovar o texto e o Congresso chamar essa discussão para si, e arrumar uma maneira de incluir na Base uma proibição de abordar essas questões em sala de aula.

Para Denis Mizne, diretor da Fundação Lemann, o debate de uma questão importante corre o risco de servir à promoção da agenda de movimentos fora do universo da educação.

— A BNCC tem mais de mil objetivos de aprendizagem sobre muitas áreas como alfabetização, educação infantil, mudanças na matemática, mas estamos capturados por um debate movido por movimentos conservadores sobre o uso da palavra “gênero. — Esse é o momento de consolidar o documento, que é maduro. Quanto mais demorar sua aprovação, pior para a implementação nas redes. Embora haja projetos de lei no Congresso tentando fazer com que a definição da BNCC fique a cargo do Legislativo, Mizne observa que o que era pertinente ao campo político já foi debatido em 2014, durante a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa a construção da Base com definição do CNE. Não é o que pensam entidades como a associação Escola Sem Partido, que apoia a ideia de um aval do Congresso.

— Entendo que é um assunto absolutamente técnico que deve ser tratado pelo CNE. Mas, se o Congresso alterar a lei, cabe questionamentos quanto à constitucionalidade — afirmou Eduardo Deschamps, presidente do CNE.

A tramitação do documento também é motivo de divisão. Entidades ligadas à área enviaram um ofício ao CNE pedindo a suspensão da votação e alegando que suas contribuições em audiências públicas não foram consideradas. Essas instituições pedem que haja mais debate sobre o texto.

A votação no CNE é imprescindível para que a Base seja submetida à homologação do ministro Mendonça Filho. Caso o conselho rejeite o documento, o ministro pode pedir o reexame da matéria. O MEC também tem o poder de vetar parcialmente ou totalmente o texto aprovado pelo CNE. Em ambos os casos, a pasta pode pedir que o órgão reavalie o conteúdo, mas, também pode optar por encerrar o caso e, dessa forma, a Base não seria definida. O MEC tem pressa em aprovar o texto ainda este ano. A ideia é começar 2018 já com as novas diretrizes, para implementação em 2019, e iniciar o mesmo processo para a Base do ensino médio.

DATA	VEÍCULO
10/12/2017	FOLHA DE SÃO PAULO
TÍTULO	
Ensino com diretriz	
<p>Está quase pronto o documento que definirá o padrão nacional para o que crianças e jovens devem aprender até o 9º ano do ensino fundamental. Trata-se da quarta versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Caso aprovada até janeiro, a diretriz deve começar a ser implementada nos próximos dois anos. A BNCC define conteúdos a serem estudados e competências e habilidades que os alunos devem demonstrar a cada passo da vida escolar. Soa como obviedade, mas não existe norma válida em todo o país que estabeleça de modo preciso a progressão do ensino e o que se deve esperar como resultado. Note-se ainda que a base curricular não especifica como alcançar seus objetivos -isso será papel dos currículos a serem elaborados por Estados e municípios, que podem fazer acréscimos conforme necessidades regionais. A existência de um padrão pode permitir a correção de desigualdades do aprendizado e avaliações melhores. A partir de um limiar mediano de clareza, inteligência pedagógica e pragmatismo, qualquer modelo é melhor do que nenhum. Nesse aspecto, a nova versão da BNCC está perto de merecer nota de aprovação. O programa ainda se mostra extenso em demasia, não muito diferente do que se viu nas escolas das últimas décadas, quando raramente foi cumprido. O excesso de</p>	

assuntos dificulta abordagens mais aprofundadas e criativas. A qualidade do documento é desigual. É difícil discernir como evoluirá a alfabetização das crianças em um programa de língua portuguesa ainda verboso. Há mais clareza, concisão e realismo na matemática. Parece haver excesso de ambição em ciências. Os prólogos teóricos padecem de generalidade e de pedantismos. Restam traços de sociologismo caricato, que também transparecem na apresentação dos conteúdos de certas disciplinas, como a geografia, de resto enviesada contra a tecnologia e a economia de mercado. Mas esses prefácios não são empecilho ao sucesso da BNCC. Este depende da elaboração de bons currículos regionais, do treinamento de professores e da criação de novos métodos e materiais didáticos. Ainda mais difícil, é preciso equipar e organizar escolas de modo a que possam cumprir as ambições do novo programa. Pouco se sabe a respeito desses planos práticos e de seu financiamento. Nesse aspecto, a BNCC lembra a Constituição de 1988. Detalhista, arrojada e generosa, mas de difícil aplicação imediata e integral. É indiscutível, de todo modo, a urgência de pôr em prática um plano que ofereça educação decente e igualitária às crianças.

DATA	VEÍCULO
15/12/2017	FOLHA DE SÃO PAULO
TÍTULO	
A BNCC precisa chegar às redes de ensino	
<p>Depois de um longo caminho, a expectativa é de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja votada nesta semana pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Ao definir o que todos os alunos têm o direito de aprender, o documento é um passo fundamental para garantir a equidade e a qualidade do sistema educacional brasileiro.</p> <p>A BNCC está prevista na Constituição de 1988, na Lei das Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014. Sua elaboração começou em 2015 e passou por três versões e consultas públicas.</p> <p>Por acreditarem no papel a ser desempenhado pela BNCC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), representando as redes públicas de ensino do país, participaram de sua construção, colaborando com todas as versões do documento.</p> <p>Indicamos professores para participar do primeiro grupo de especialistas que se debruçaram sobre o desenho inicial da BNCC; colaboramos com a mobilização de escolas e professores para participar da consulta pública, que resultou em 12 milhões de participações; organizamos seminários em todos os Estados para coletar propostas de mais de 9.000 gestores, professores e demais profissionais da educação e atuamos ao lado do Ministério de Educação (MEC) para garantir a incorporação dessa devolutiva. Por fim, participamos das cinco audiências públicas do CNE.</p> <p>Se até aqui o envolvimento das secretarias de educação foi parte essencial na construção do documento, seu papel será ainda maior na etapa que está por vir. Serão as redes que tirarão do papel o potencial da BNCC.</p> <p>Brasil afora, as redes já estão se mobilizando para o desafio, discutindo e planejando a implementação. Esse trabalho vem sendo feito somando forças da secretaria estadual e das secretarias municipais, na perspectiva da constituição de redes colaborativas decorrentes do exercício prático do regime de colaboração. Essa abordagem tem se revelado uma estratégia promissora.</p> <p>O próximo passo será a elaboração de currículos, nos quais as redes vão traduzir as aprendizagens essenciais elencadas na BNCC para os diversos contextos regionais. Depois, seguem a construção dos projetos político-pedagógico de cada escola, a formação dos gestores e profissionais da educação, a escolha dos materiais didáticos, a atualização das avaliações, e o acompanhamento e apoio direto às escolas.</p> <p>Para iniciar a discussão sobre essa próxima etapa e contribuir com esse grande esforço nacional, nós do CONSED e UNDIME produzimos orientações e sugestões na forma de um Guia de Implementação da BNCC.</p> <p>Para poder avançar com esse trabalho tão relevante, Estados e municípios aguardam ansiosos pela BNCC. Apenas com o documento homologado pelo MEC e normatizado, secretarias, escolas e,</p>	

principalmente, professores, poderão se dedicar aos novos currículos. A previsão de ter a BNCC na sala de aula em 2019 requer que possamos começar o quanto antes.

O CONSED e a UNDIME consideram as discussões em torno da questão de gênero de grande relevância para as redes e escolas, que não podem se furtar de levar esse tema para o debate em sala de aula. Acreditamos em modelos curriculares que combatam toda e qualquer forma de discriminação, seja por questões de gênero, orientação sexual, raça, condições socioeconômicas, crenças religiosas, bem como as formas de violência deles decorrentes.

É crucial que o CNE dê continuidade a esse debate e garanta orientações claras, como já tem feito nos últimos anos com inúmeras resoluções, para as redes construírem currículos que reflitam o respeito aos direitos dentro da diversidade, a liberdade, a individualidade e ao pluralismo de ideias, como determina a Constituição.

Os maiores beneficiários deste esforço coletivo serão os alunos. Eles são a nossa maior urgência. Devemos a eles, desde a Constituição de 1988, uma garantia de seu direito a uma educação de qualidade e significativa, que os forme para uma vida plena na sociedade contemporânea.

DATA	VEÍCULO
15/12/2017	O GLOBO
TÍTULO	
Base da educação	
<p>A alfabetização é um dos temas mais maltratados nas propostas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ao lado da educação infantil e da Língua Portuguesa.</p> <p>A versão para alfabetização ora em exame pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) constitui um ataque frontal às evidências científicas e ao bom senso — mas, sobretudo, compromete o direito dos alunos da escola pública de se alfabetizarem no 1º ano do ensino formal.</p> <p>Nos últimos 20 anos, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o MEC vem patrocinando e promovendo uma visão equivocada sobre alfabetização. Basta comparar com os currículos de outros países ou com a literatura científica: em 2010, a Academia Brasileira de Ciências publicou documento conclusivo sobre o tema.</p> <p>Os pífios resultados dos alunos na Avaliação Nacional da Alfabetização na Prova Brasil, no Enem e no Pisa parecem não servir de alerta para equívocos que já duram mais de 20 anos.</p> <p>A comparação entre as três versões da BNCC deixa clara a desorientação do MEC. Nas versões I e II, a alfabetização foi introduzida com alguma vergonha. Fala-se em decodificação, fonemas e grafemas, e até de fluência de leitura. Mas o palavrado e as orientações continuam ligados ao passado que não deu certo.</p> <p>Na versão III, houve um nítido avanço e menos inconsistências na apresentação do conceito de alfabetização, mas o detalhamento das habilidades permaneceu limitado, insuficiente e equivocado. Na versão atual, tudo piorou: a concepção retornou aos equívocos anteriores e foram acrescentados outros erros conceituais graves. A especificação de habilidades, além de insuficiente, ficou muito mais fraca e diluída.</p> <p>Esses desencontros se explicam, de um lado, pela predominância de uma orientação não científica e ideológica da esmagadora maioria da comunidade acadêmica brasileira e pela sua recusa ao diálogo com as evidências. De outro lado, pela recusa do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE) em promover debates. As famosas “audiências públicas” não constituem oportunidades para debate. Debate pressupõe confronto de ideias e compromisso com a busca da verdade, tendo como bases a lógica e as evidências científicas — e não a pressão dos grupos de interesse ou o volume dos decibéis.</p> <p>Há pelo menos 20 anos, alguns poucos pesquisadores e educadores brasileiros vêm produzindo conhecimentos, evidências e programas de alfabetização e de ensino da Língua Portuguesa comprovadamente eficazes e, necessariamente, consistentes com a evolução da ciência cognitiva da leitura. Não faltam ao MEC nem aos integrantes do CNE informações sobre isso. Mas falta disposição para ouvir e para dialogar.</p> <p>O país está na iminência de dar mais um passo atrás. As autoridades continuam insensíveis. A área acadêmica permanece mesmerizada pelo palavrório petulante e pela autoridade de autores defuntos, ultrapassados pelas evidências. Resta o registro antecipado de mais um desastre.</p>	

<p>DATA</p> <p>15/12/2017</p>	<p>VEÍCULO</p> <p>O GLOBO</p>
<p>TÍTULO</p> <p>Aprovação da Base Curricular divide educadores</p>	
<p>CNE votou documento nesta sexta-feira BNCC irá nortear os currículos das escolas de todo país - shutterstock.com/PanyaStudio RIO- O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o texto final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do ensino fundamental nesta sexta-feira, mas a conclusão do processo dividiu opiniões entre educadores. Enquanto alguns comemoraram a aprovação do documento, que deve nortear os currículos de todo país, outros apontam que o texto tem falhas graves em relação à progressão de habilidades a serem desenvolvidas e até mesmo no perfil geral da Base, que seria direcionado a um modelo conteudista. BNCC norteará os currículos de todas as escolas do país Base Nacional Comum Curricular é aprovada pelo CNE O ministro da Educação, Mendonça Filho, em evento da CGU MEC terá 30 dias para ajustar texto da Base Nacional Curricular BNCC norteará os currículos de todas as escolas do país Governo tira menção a sindicatos da Base Curricular A BNCC foi aprovada por 19 votos a 3 após longas discussões no Conselho e divergências entre membros. Em relação a um dos pontos mais polêmicos do documento, o CNE acatou a supressão de menções a questões de gênero e sexualidade, proposta pelo MEC. Entre as mudanças, a BNCC estabelece a antecipação da alfabetização para o 2º ano do ensino fundamental e detalha o que é esperado da aprendizagem dos estudantes nessa etapa. Apesar disso, a educadora Ilona Becskeházy aponta que o documento deixou a desejar no que diz respeito ao segundo segmento do ensino fundamental. - O documento que foi aprovado trouxe um texto que abriu a caixa preta da alfabetização. Estávamos nas trevas e isso melhorou. Mas no segundo segmento do ensino fundamental há uma nuvem, está completamente bagunçado. Falta foco nas competências. É necessário dizer que o aluno tem que compreender um texto de determinado nível. No Brasil, os professores têm uma formação frágil, se não há uma ideia de progressão ano a ano, a educação acaba empurrando o aluno que chega ao 9º ano e não sabe o necessário- argumenta. Ilona crítica a oportunidade perdida pelo Estado de fazer um trabalho melhor na Base, mas afirma que é importante ter um documento aprovado, ainda que ele não seja o ideal. - Do ponto de vista político, foi melhor aprovar o texto agora. Qualquer melhora no quadro é mais satisfatória do que ficar indefinidamente discutindo o assunto, porque é um risco enorme ficar sem essa diretriz - diz a educadora, acrescentando que é necessário, por outro lado, estar atento aos riscos de um texto falho: -A consequência de uma política pública bagunçada é que, normalmente quem tem mais informação se organiza sozinho e quem tem menos informação fica perdido. Os professores bem informados vão ler a Base e ter uma ideia do que devem fazer, os professores mal formados podem ficar perdidos. Nesse ponto, a gente perdeu uma super oportunidade de corrigir problemas históricos. Daniel Cara, Coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, critica o texto aprovado. Segundo ele, o modelo do documento prioriza um ensino pautado em avaliações de larga escala, o que prejudica a aprendizagem efetiva dos alunos. - A Base nasce velha. Em termos de conteúdo, no geral, é uma base que estimula um educação conteudista por sua estrutura de escolarização por série. O que se percebe é que essas definições servindo como camisa de força impedem o currículo de ser alimentado por projetos, como acontece em diversos locais do mundo. A forma como ela foi estruturada pensa em resultados nas avaliações de larga escala e não em um processo curricular. A Base não conseguiu quebrar a lógica e tornar o currículo maior que a avaliação. Ele destaca ainda que, embora tenha sido aprovado, o documento enfrentará dificuldades de implementação: - A ideia é que a Base fosse além do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que fosse um instrumento curricular que orientasse a formação do professores e as estratégias de trabalho na sala de aula, mas o documento não está legitimado pelos docentes, os formadores deles também não concordam com ela. A consequência desse conflito é que, ao longo do tempo, ela deixa de ser implementada. Diretor da Fundação Lemann, Denis Mizne discorda. Ele afirma que embora possa haver falhas, mas a existência de um documento que defina o que cada estudante deve aprender é um passo fundamental para a educação brasileira.</p>	

- A coisa mais importante de hoje foi a aprovação da Base. Em muitas áreas, o conteúdo é muito bom e melhor do que acontece na maioria das escolas. No debate sobre a Base as pessoas estão sempre discutindo uma qualidade ideal e não comparam com a realidade, onde o livro didático não conversa com avaliação, a formação dos professores é descolada do que o aluno precisa para progredir. Esse documento dará coerência para o sistema.

Mizne aponta ainda que a perspectiva é que o documento seja aperfeiçoado ao longo do tempo, o que faz com que arestas apontadas pelos críticos possam ser aparadas no futuro.

- Essa é a primeira vez, por exemplo, que há uma discussão sobre as competências socioemocionais. A Base está estruturada por áreas do conhecimento e deixa claro os objetivos de aprendizagem. Atualmente, na imensa maioria das salas ninguém tem a menor ideia do que está sendo ensinado. A aprovação é um grande salto. Não acho que a Base torna a educação conteudista, que limite a discussão sobre gênero, ela apenas coloca o essencial. Vamos ter uma revisão do documento daqui a cinco anos para fazer correções. Não podíamos perder de vista a oportunidade de colocar a aprendizagem dos alunos em primeiro lugar.

DATA	VEÍCULO
19/12/2017	O GLOBO
TÍTULO	
Uma batalha vencida com a Base Curricular	
<p>O currículo para o ensino infantil e fundamental — falta o do médio —, décadas depois da Carta e da Lei de Diretrizes, ajuda na revolução de qualidade de que a educação necessita</p> <p>A aprovação, sexta-feira passada, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), não foi um mero ato administrativo e burocrático. Esta aprovação, inicialmente de um currículo para a educação infantil e ensino fundamental, é o desfecho de um longo trabalho, ainda em andamento, em torno do qual travam-se embates ideológicos promovidos por corporações que transitam no ambiente educacional.</p> <p>Basta dizer que o currículo básico consta da Constituição promulgada em 1988 e está na Lei de Diretrizes e Bases aprovada pelo Congresso em 1996. Mas só agora, em fins de 2017, quase 30 anos depois da Carta e 21 da LDB, a base curricular, apenas para o infantil e fundamental, é sancionada pelo Conselho, mesmo assim com três votos contrários, mas 19 favoráveis.</p> <p>O fato é que, enquanto a comunidade pedagógica costuma se engalfinhar em discussões infundáveis, a educação brasileira não sai do lugar, ou evolui a passos lentos. Não se devem desconhecer as boas intenções e também os progressos: governos política e ideologicamente opostos, como os do PSDB e do PT, demonstraram a sensatez de ter importante continuidade administrativa na Educação. Foi assim que se montaram os diversos exames, testes e indicadores para monitorar o preocupante ensino básico e, dentro dele, o crítico ensino médio.</p> <p>Tornou-se possível estabelecer metas, a partir da constatação da má qualidade do ensino, mostrada, por exemplo, no exame internacional Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudante), aplicado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que congrega nações desenvolvidas e associadas como o Brasil. O teste, para jovens do ensino médio, reúne entre 65 e 70 países. O Brasil costuma estar nos últimos lugares.</p> <p>Aqui entra a Base Curricular, para uniformizar a definição do que cada aluno precisa aprender, ano a ano. “O documento dará coerência ao sistema”, explica o diretor da Fundação Lemann, Denis Mizne, envolvido em todo o processo de formulação e de intenso debate das milhares de propostas para a Base. Melhorará a aplicação de testes e exames, que passarão a ter um amplo referencial para avaliação. O que não significa tornar a educação “conteudista”, pois são preservados espaços para discussões, desenvolvimento do raciocínio e disciplinas ligadas às regiões das escolas. Na verdade, este é um debate que se tornou distante da realidade de uma educação de baixa qualidade. Elevá-la é o que importa. E a Base Comum é essencial para isso.</p> <p>Até porque ajuda na adequação não apenas dos livros didáticos, por óbvio, mas também dos currículos das faculdades de Pedagogia. Um terremoto do bem.</p>	

DATA	VEÍCULO
20/12/2017	O GLOBO
TÍTULO	
Ministro diz que Base Curricular respeita pluralidade	
<p>Sobre ensino religioso, Mendonça Filho afirma que ainda não há uma decisão</p> <p>O ministro da Educação, Mendonça Filho, disse nesta quarta-feira que a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todo o território brasileiro acontecerá até, no máximo, 2020. Entretanto, Mendonça Filho avaliou que a partir de 2019 o cenário já é favorável à inserção do novo currículo nas salas de aula.</p> <p>Questionado sobre a retirada de termos referentes à questão de gênero, o ministro ressaltou que a BNCC tem como base o respeito às diferenças e à pluralidade.</p> <p>— Isso que importa. A rigor, ela consagra tudo aquilo que foi expresso ao Conselho Nacional de Educação. Não há espaço para grandes discussões em relação ao tema. A concepção da base, de forma muito direta, traz esses princípios de respeito ao próximo e às diferenças.</p> <p>Sobre a retirada do ensino religioso na terceira versão da proposta elaborada pelo Ministério da Educação, o ministro detalhou que aguarda decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE) para definir se o conteúdo vai fazer parte da base, ou não.</p> <p>— Ainda não está definido se será componente da base ou área de estudo. Essa decisão ficará para um segundo momento — ponderou.</p> <p>— Depois disso, acompanhamos uma decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), que focou a questão do ensino religioso e chegamos à conclusão de que era necessária a homologação da base levando em consideração todo esse contexto - explicou ao mencionar portaria publicada na qual um parágrafo estabelece que a definição sobre a inclusão da disciplina, ou não, vai aguardar a decisão final do STF.</p> <p>Em setembro deste ano, a Corte determinou que o Brasil é compatível com o ensino religioso dentro das escolas. O ministro enfatizou que aguarda a publicação do acórdão com a decisão do Supremo para, depois, atualizar a BNCC.</p> <p>O ministro defendeu ainda que a nova base curricular vai auxiliar, inclusive, na recuperação da economia do país. Para Mendonça Filho, ao promover a revitalização do ensino básico, o Brasil garante igualdade de oportunidades.</p> <p>— A educação não pode ser fator de produção de injustiça, mas de igualdade, oportunidade e equidade, exaltou.</p> <p>— Hoje, você não tem esse grande guia, esse grande marco para definir os currículos da educação básica. O grande passo dessa viabilização é que teremos o mesmo padrão a ser seguido e os currículos devem seguir esse marco de aprendizagem. Algo inovador, que agrega significado — acrescentou.</p> <p>Entre as ações que serão viabilizadas com os R\$ 100 milhões definidos no orçamento de 2018 para a implementação da BNCC no território brasileiro, estão o apoio de consultores e técnicos, workshops de atualização continuada do corpo docente e de diretores, além da organização de materiais e guias com orientações sobre a nova proposta.</p>	

DATA	VEÍCULO
20/12/2017	FOLHA DE SÃO PAULO
TÍTULO	
Base para a educação avançar no Brasil	
<p>Reduzir desigualdades educacionais e promover a qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros são tarefas possíveis. Acabamos de dar um passo decisivo para atingir esses objetivos. Ao homologar nesta quarta (20) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciamos uma nova era na educação brasileira e nos alinhamos aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo. Prevista na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, a construção da BNCC começou há três anos, após o lançamento do Plano Nacional de Educação, em 2014. Passou por consulta pública e amplo debate. Em 2016, na nossa gestão, um grupo de especialistas do Ministério da Educação (MEC) elaborou a 3ª versão e a encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE).</p>	

Nova rodada de audiências em diferentes regiões abriu espaço para mais participação da sociedade e aprimoramento do documento. A Base recebeu 12 milhões de contribuições de professores, gestores, especialistas, universidades, organizações e entidades; na semana passada, foi aprovada pelo CNE.

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, que estabelece com clareza, para cada etapa da educação básica, conhecimentos essenciais e indispensáveis a todo estudante. Para assegurar seus direitos de aprendizagem, o MEC trabalhará intensamente com Estados e municípios para colocar a Base em prática.

A partir de agora, redes de ensino, escolas públicas e privadas têm uma referência nacional obrigatória para adequar seus currículos. Essa referência é o ponto a que se quer chegar em cada etapa da educação básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá.

A força transformadora da BNCC está na capacidade da sua implementação em um país com dimensões continentais. Para isso, o MEC será parceiro permanente dos Estados e municípios, trabalhando em conjunto com UNDIME e CONSED —entidades que representam os secretários de educação de todo o país— para garantir que as mudanças cheguem à sala de aula.

Escolas e professores serão os grandes protagonistas da transformação. Também contaremos com a sociedade civil organizada, por meio das muitas e qualificadas instituições que se dedicam ao tema.

Há muito tempo, o mundo percebeu que está na educação a garantia de um futuro melhor e mais justo para todos. Nas últimas décadas, houve avanços importantes no Brasil, mas a homologação da BNCC é, sem dúvida, a medida mais arrojada dos últimos 20 anos.

Sabemos que é longo o caminho até levarmos a todos os brasileiros, por meio da educação, as oportunidades de desenvolvimento social e econômico que todos desejamos.

A BNCC é um salto significativo nessa direção, pois expressa o compromisso com a promoção de uma educação voltada ao acolhimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com enfrentamento à discriminação e ao preconceito.

Se aliarmos a BNCC às demais ações que empreendemos no MEC —como as políticas de alfabetização e de formação de professores, a reforma do ensino médio, a modernização do ensino à distância e o novo Fies—, temos a convicção de que entregaremos um conjunto de medidas que serão os pilares para um salto de qualidade do ensino.

DATA	VEÍCULO
22/12/2017	FOLHA DE SÃO PAULO
TÍTULO	
Só o começo	
<p>O Brasil conta enfim com uma carta essencial de direitos de aprendizagem e obrigações da escola, batizada Base Nacional Comum Curricular (BNCC).</p> <p>Incompleta, decerto, pois falta a parte do ensino médio —e mesmo quanto ao fundamental há pendências no texto recém-homologado, vez que não se resolveu a questão divisiva da educação religiosa.</p> <p>Ainda assim, é um bom começo.</p> <p>Só o começo, ressalve-se. Um documento com objetivos claros não garante, pelo simples fato de existir, que venham a ser alcançados já em 2020, quando a base deverá estar implantada. Resta um trabalho hercúleo pela frente.</p> <p>De todo modo, não deixa de ser admirável que o passo inicial tenha sido dado. Desde 2015, sob dois presidentes e um processo de impeachment de permeio, o Ministério da Educação logrou apresentar três versões anteriores da BNCC.</p> <p>Os equívocos de fundo ideológico do primeiro documento foram expurgados a tempo, ainda que num processo de discussão de início desorganizado.</p> <p>De 12 milhões de comentários colhidos em consulta pública, a BNCC progrediu para um documento mais concatenado e útil, apesar de longo (466 páginas).</p> <p>Será necessário que governos estaduais e prefeituras concretizem os objetivos em currículos adaptados às condições regionais e locais. Cumpre ainda produzir material didático coerente com a base e treinar professores nas técnicas didáticas correspondentes.</p> <p>Em paralelo haverá que adequar sistemas e exames de avaliação. Mais do que verbas, imprescindíveis, mas escassas, o esforço demandará um empenho de coordenação e liderança do governo federal que talvez só se apresente, com sorte, após a eleição presidencial de 2018.</p>	

Antes disso, resta superar o impasse do ensino religioso. O equívoco dos constituintes ao determinar a obrigatoriedade de aulas dessa matéria na educação pública, mesmo que de matrícula facultativa, foi coonestado pela maioria do Supremo Tribunal Federal, em setembro, ao admitir que elas possam ter caráter confessional.

O MEC diz aguardar que se publique a decisão do STF para definir como tais conteúdos figurarão na BNCC —se apenas como componente curricular em ciências humanas ou na condição de área de conhecimento à parte.

É lamentável que o debate ainda se coloque nesses termos.

Primeiro, porque fé religiosa não se confunde com conhecimento, no sentido que o mundo moderno dá à palavra. Depois, porque o princípio da laicidade do Estado implica eliminar aulas confessionais da escola pública.

Soa absurdo desviar energia e recursos de um ensino oficial medíocre como o brasileiro para agraciar igrejas, de qualquer denominação, no que deveria ser a mais republicana das instituições.