

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ALESSANDRO DE SOUZA FRANCISCO

A influência do "Movimento Pela Base" na consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Uma proposta de abordagem híbrida entre a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso

Presidente Prudente

2022

ALESSANDRO DE SOUZA FRANCISCO

A influência do "Movimento Pela Base" na consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Uma proposta de abordagem híbrida entre a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Geografia da Faculdade, Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Presidente Prudente, como requisito obrigatório para a obtenção de Bacharel.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Pires de Paula

PRESIDENTE PRUDENTE

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

F819i	Francisco, Alessandro de Souza A influência do "Movimento Pela Base" na consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) : Uma proposta de abordagem híbrida entre a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso / Alessandro de Souza Francisco. -- Presidente Prudente, 2022 93 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Geografia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientador: Ricardo Pires de Paula 1. Educação. 2. Neoliberalismo. 3. Movimento Pela Base. 4. BNCC. I. Título.
-------	---

ALESSANDRO DE SOUZA FRANCISCO

A influência do "Movimento Pela Base" na consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Uma pesquisa híbrida entre a análise de conteúdo e a análise de discurso

Monografia apresentado ao Curso de Graduação em Geografia da Faculdade, Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Presidente Prudente, submetida à aprovação da banca avaliadora pelos seguintes nomes:

Prof. Dr. Ricardo Pires de Paula
(Videoconferência)

Prof. Dr. Carlos Alberto Feliciano
(Videoconferência)

Prof^a. M.a. Anna Paulla Artero Vilela
(Videoconferência)

PRESIDENTE PRUDENTE, 2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família, amigos e a todos que ainda acreditam na educação
como ferramenta de mudança.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho está muito longe de ser mérito somente meu, ele só pode ser desenvolvido e concluído com muita ajuda, por isso agradeço a Deus, minha família, amigos e professores por cada contribuição. Dessa forma, aproveito para agradecer especialmente as pessoas que fizeram parte dessa caminhada.

Agradeço aos meus pais, Maria e Cido, que sempre estiveram do meu lado e me ajudaram em tudo o que podiam, a vocês toda a minha gratidão e amor. Aos meus irmãos, André, Andressa, Andrey e Ariane. Ao meu sobrinho Arthur, que mesmo tão pequeno carrega tanto amor e carinho e foi nesse período corrido um ponto de calma para mim.

Ao meu orientador Ricardo, por ter aceitado o desafio de me orientar, agradeço pelos comentários, pelas revisões e por toda a ajuda, minha admiração só aumentou.

Aos meus alunos da EMEIF Vereador José Molina e EMEIF Governador Mário Covas que me mostraram nesse ano o desafio, a vontade e a paciência em ensinar.

E por fim, aproveito para agradecer ao Alessandro que lá em 2017 mesmo inseguro não desistiu, a conclusão desse trabalho também é um lembrete de que com coragem e muito trabalho é sempre possível fazer mais.

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito – por coragem. Será? Era o que eu às vezes achava. Ao clarear do dia.

Grande Sertão Veredas, Graciliano Ramos. 1994, p.448

Resumo

Esse trabalho pretende analisar, a partir do discurso de instituições privadas ditas especializadas em educação, que através de seus posicionamentos enquanto ação social acarretam a construção de entendimentos, noções e posições produzidas e reproduzidas pela sociedade para a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, que tem em sua construção a influência direta dos interesses neoliberais. Procuramos levantar o discurso da organização “Movimento pela Base”, que atuou assiduamente no ano de 2017 no âmbito social e político e construiu narrativas no decorrer dos trâmites da aprovação desse documento. Esses discursos, que atualmente assumiu uma nova orientação depois da aprovação da BNCC, têm inúmeras contraposições, principalmente de origem sindical de movimentos sociais mais tradicionais do Brasil, e que teriam denunciado o caráter reformatório, gerencialista e empresarial dessa reestruturação. Ao longo do processo, destacamos brevemente a história do neoliberalismo que numa escala maior se torna o pano de fundo dessas ações, o processo de adequação do Brasil a essa doutrina e o interesse neoliberal na educação tendo como ponto de partida a “crise da escola” e os desdobramentos desse atrativo elegendo como objeto de estudo a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a atuação do movimento “Todos Pela Base” nesse processo. Desse modo, a compreensão dos discursos provenientes dessa instituição e consequentemente do impacto que ela está tendo enquanto política pública e da maneira como ele chega à população podemos detectar a presença do interesse neoliberal nessa esfera. Essa investigação é fundamentada nas disciplinas da Análise de Conteúdo e da Análise de Discurso além do levantamento bibliográfico.

Palavras-chave: Educação; Neoliberalismo; Movimento Pela Base; BNCC.

Abstract

This work intends to analyze, from the discourse of so-called specialized institutions in education, which through their positions as a social action lead to the construction of understandings, notions and positions produced and reproduced by society for the approval of the National Curricular Common Base, which has in mind its construction the direct influence of neoliberal interests. We seek to raise the discourse of the organization “Movimento pela Base”, which worked assiduously in 2017 in the social and political sphere and built narratives during the approval process of this document. These discourses, which currently took on a new orientation after the approval of the BNCC, have numerous oppositions, mainly of union origin and more traditional social movements in Brazil, and which would have denounced the reformatory, managerial and business character of this restructuring. Throughout the process, we briefly highlight the history of neoliberalism that, on a larger scale, becomes the backdrop for these actions, the process of adapting Brazil to this doctrine and the neoliberal interest in education having the “school crisis” as its starting point. and the consequences of this attraction, choosing as object of study the construction of the National Common Curricular Base (BNCC) and the role of the “Todos Pela Base” movement in this process. In this way, understanding the discourses coming from this institution and, consequently, the impact it is having as a public policy and the way in which it reaches the population, we can detect the presence of neoliberal interest in this sphere. This investigation is based on the disciplines of Content Analysis and Discourse Analysis in the

Keywords: Education; Neoliberalism; Movement By Base; BNCC

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Alunos matriculados no Brasil segundo Censo Escolar de 2020.	29
Figura 2 - Consulta pública da Base Comum.....	36
Figura 3 - A BNCC na Política Nacional de Educação Básica	37
Figura 4 - Página Inicial do “Novo Ensino Médio” no site do Governo Federal	42
Figura 5 - Sujeitos e que compõem o Movimento pela Base Nacional Comum	51
Figura 6 - Entidades que os agentes que compõem o MBCN representam	52
Figura 7 - Página Inicial do Site “Movimento Pela Base”	53
Figura 8 - Página Inicial do “Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”	54
Figura 9 - Fluxograma da fase de preparação da Análise de Conteúdo.....	62
Figura 10 - Etapas Cronológicas da Análise de Conteúdo segundo Bardin.....	63
Figura 11 - Aplicação das regras sobre o material coletado.....	66
Figura 12 - Organização das Unidades de Registro.....	68
Figura 13 - Nuvem de recorrência de palavras dos textos analisados.....	70
Figura 14 - Capa do Guia de implementação dos currículos alinhados a BNCC	72
Figura 15 - Apoio técnico do “Movimento pela Base” com demais instituições	73
Figura 16 - : Guia das Regulamentações: Referencias para os sistemas de ensino quanto ao monitoramento e avaliação da implementação dos novos currículos.....	73
Figura 17 - Apoio do Guia da Ação Avaliativa: Estratégias de avaliação diagnóstica e formativa para o uso durante as aulas	73
Figura 18 - Fiscalização feita pelo “Movimento Pela Base” sobre a implementação da BNCC	76

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 - Pólos de Comunicação na AC.....	58
Tabela 2 - Síntese entre AC e AD.....	60
Tabela 3 - Relação entre as U.R e o número de ocorrência	69

Sumário

INTRODUÇÃO	13
1. Neoliberalismo: Uma síntese histórica	15
1.1 Neoliberalismo	17
1.2 O neoliberalismo no Brasil	20
1.3 Neoliberalismo e Educação: A “Crise da Escola”	23
1.4 Do neoliberalismo no Brasil ao currículo nacional	27
2. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC	30
2.1 História	30
2.2 BNCC – Um caminho conturbado	39
2.3 Os posicionamentos contra a BNCC	44
2.4 As instituições	50
2.5 Metodologia: Análise de Conteúdo e Análise de Discurso	55
3. Aplicação da Metodologia	61
3.1 Fase 1: Pré-Análise	64
3.2 Fase 2: Exploração do Material	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78
Anexos e Tabelas.....	85

INTRODUÇÃO

As transformações ofertadas pela modernidade e pela constante reformulação do capitalismo abarcam em mudanças estruturais em todos os setores da sociedade mundial. Uma das fases recentes desse processo, a globalização, possibilitou um maior contato entre lugares distantes além da integração econômica, social e cultural entre os países marcando a atual conjuntura do capitalismo e sua consequente expansão em todo o mundo. Utilizada como meio de ampliação do modelo econômico atual, a educação se tornou campo estratégico e de disputadas acirradas sob o domínio de seu campo ideológico no panorama globalista.

São tendências cada vez mais frequentes na relação entre globalização e educação a unificação de currículos e práticas visando instrumentalizar o cidadão (WILSON SILVA NETO, 2018) e a disseminação de processos avaliativos nacionais e internacionais, fiscalização dos sistemas de ensino e a inserção das práticas gerencialistas nas escolas. Entende-se, portanto, que se trata de um processo de dominação das hegemonias mundiais que difundem para as periferias capitalistas do globo reformulações tanto para suas economias quanto para outros setores como a educação. Essas reformas partem de instituições globais que contam com a colaboração de organizações e movimentos nacionais/regionais para a sua efetivação.

É nessa perspectiva que esse trabalho elegeu como representante dessas ações o “Movimento Pela Base”, que trata-se de uma organização dirigida por membros de setores públicos e privados da sociedade brasileira que agiu e tem agido de maneira diligente para a aprovação e o pleno funcionamento da Base Nacional Comum Curricular. Esse documento, como mostraremos por meio da presente pesquisa tem inúmeras contradições e é apontada por especialistas como um dos meios de avanços reformistas do neoliberalismo em direção à educação.

Toda essa diversidade de propostas e influência do setor privado na educação se torna muito problemática pois como aponta Peroni (2015 apud Odela 2015),

I) instituições privadas não necessariamente seguem princípios constitucionais do Estado de gestão democrática e gratuidade, mesmo recebendo recursos públicos; II) promovem a precarização do trabalho do professor, ao não possuir estabilidade, plano de carreira e,

em diversos casos, sem receber salário, mas sim, bolsas e, por fim; III) quem define o conteúdo da educação é o privado, retirando essa prerrogativa do Estado.

Nosso objetivo envolve a investigação dos materiais produzidos disponibilizados no site oficial do “Movimento Pela Base” a fim de configurar a posição dessa instituição diante da educação brasileira. A metodologia utilizada na apuração dos documentos selecionados foi uma forma híbrida entre a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso. Por fim, através das técnicas proporcionadas por essas metodologias será possível assimilar as intenções, sentidos, agentes e ações implícitos na construção desses discursos e que nos irá possibilitar definir o caráter que o movimento abriga hoje.

O capítulo 1 é constituído de uma síntese histórica sobre o nascimento do neoliberalismo, reconstituindo por meio do levantamento bibliográfico suas bases fundamentadas no liberalismo até culminar a forma como conhecemos hoje. A contextualização dessa doutrina no Brasil é tratada como forma de contextualizar a história e o desenrolar do neoliberalismo no país levando em consideração que esse sistema abriga características particulares em cada território que se instala. Concluímos esse capítulo evidenciando as motivações do neoliberalismo na educação e como isso chega até a elaboração de currículos escolares formativos.

Na sequência, discorreremos acerca da Base Nacional Comum Curricular, documento alvo de contestações desde sua elaboração até sua homologação final, mostrando todo o processo de amadurecimento da ideia até as contradições que marcaram sua construção. Segue com concepções de diferentes setores da sociedade e instituições da Geografia que tem se esforçado para questionar esse documento.

Posteriormente tratamos do agente protagonista que é objeto da nossa investigação o “Movimento Pela Base” e de seu observatório desmistificando os agentes constituintes e realizando uma análise geral sobre ele.

Foi elaborado um proposta na abordagem do nosso objeto de investigação, de fato a pesquisa não contempla todos os aspectos das metodologias tratadas. A ideia central é apresentar uma forma híbrida e alternativa que contemple algumas etapas e processos a fim de constituir uma maneira diferente e igualmente válida de investigar os fenômenos em questão. Isso permite com o que outros trabalhos avancem seguindo as concepções desenvolvidas aqui.

Concluimos com a aplicação da Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso, disciplinas com metodologias, regras e rigor que permitiram analisar os documentos colhidos no site oficial e avaliar as orientações que seguem os materiais que hoje estão disponibilizados pelo movimento caracterizando ele como um agente importante na plena execução da BNCC e instrumento do neoliberalismo na consolidação de uma ideia mercadológica e utilitarista da educação.

1. Neoliberalismo: Uma síntese histórica

O neoliberalismo é posto como a largada e o pano de fundo de todos os discursos e acontecimentos conferidos. O propósito dessa doutrina guia as ações do mundo contemporâneo, desse modo, construímos um breve resgate histórico da origem dessa doutrina como forma de evidenciar sua evolução associado à descrição de suas características elementares. Nesse processo, discorreremos acerca das diferenças entre liberalismo e neoliberalismo, que embora semelhantes não são iguais, assim como a chegada deste na América Latina e no Brasil.

O prefixo *neo* exprime na palavra o significado de novo, dessa forma, antes de adentrar no desenvolvimento da doutrina neoliberal, cabe discorrer inicialmente sobre sua forma antiga, o liberalismo. Ambas as correntes manifestam na sociedade o funcionamento do capitalismo, e o seu desenvolvimento ao longo da história abriga momentos de altos e baixos na medida em que as contradições inerentes ao sistema que as representam se acentuam.

A diferença entre essas duas ideologias não se configura uma ruptura completa, porém também não é correto afirmar que ambas são iguais. No que se refere a distinção entre as duas, Harvey (2005) utiliza-se do caso do México na década de 1980, recrutado inicialmente para ampliar a coluna neoliberal que iria se expandir em todo o mundo, para explicar que:

Mas o caso do México demonstrou na verdade uma diferença essencial entre a prática liberal e a neoliberal: naquela, os emprestadores assumem as perdas decorrentes de más decisões de investimento, ao passo que sob esta última medida os tomadores são forçados pelo Estado e por forças internacionais a assumir o ônus do custo do pagamento da dívida sejam quais forem as consequências para a vida e o bem-estar da população local. Se isso exige a entrega de ativos a empresas estrangeiras a preço de banana, que assim seja. Isso como se pode perceber, não é compatível com a teoria neoliberal. (HARVEY, 2005, p.24).

O surgimento do liberalismo está associado ao aparecimento dos burgos no final da Idade Média. Este novo grupo social, denominado de burguesia, era composto por comerciantes que através de suas práticas mercantilistas confrontaram os feudos e a monarquia absolutista vigente na época. A principal contestação desse grupo girava em torno das liberdades que eram limitadas na época pelo Absolutismo, sobre esse ideal Merchior (1991 apud Lemos 2020), sinaliza a luta pela liberdade da opressão, chamada

de “liberdade como intitlamento”, da liberdade política que garantiria a administração na vida coletiva e a liberdade de crença e consciência, exposta pelo pluralismo religioso e pela liberdade de imprensa.

Essa nova classe social reivindicava em conjunto a liberdade para o livre comércio e esse tensionamento levou à sua consolidação política nos processos decorrentes da Revolução Francesa em 1789. Sobre esse período, Couto (2010) aponta o declínio absolutista pelo advento dos direitos individuais:

É na luta contra o absolutismo, o poder do rei e da igreja que surge nos séculos XVII e XVIII, o reconhecimento de que o homem é portador de direitos. Desses direitos, reconhecidos como individuais, eram portadores homens livres e autônomos e deviam ser exercidos contra o poder do Estado, sendo produto de uma sociedade conformada pelo ideário liberal. (Couto, 2010, p.38 apud Ferro *et all*, 2014, p.1177).

A chegada dessas novas exigências transformou, portanto, a organização social e a governamentalidade estatal. O governo liberal é enquadrado por “leis”, mais ou menos conjugadas: leis naturais que fazem do homem o que ele é “naturalmente” e devem servir de marco para a ação pública; leis econômicas, igualmente “naturais”, que devem circunscrever e regular a decisão política (Dardot e Laval, 2015, p.34). As práticas são orientadas no liberalismo de modo que o interesse individual seja readequado para que sirvam para a vida coletiva.

Desponta o liberalismo no mundo como resposta à monarquia absolutista e ao poder divino de governar, além de pôr fim à organização feudal, consolidou-se ao longo das revoluções burguesas na Europa no decorrer dos séculos XVIII e XIX, atingindo o apogeu na metade do século XX. (De Holanda, 2001). Esse movimento configura na história um momento de ruptura, inaugurando nas sociedades europeias as bases sociais, políticas e econômicas liberais. Os pilares que sustentam essa doutrina são basicamente uma nova concepção de indivíduo, de liberdade e de propriedade privada e tiveram ao longo da história inúmeros expoentes teóricos como John Locke, Adam Smith, Thomas Malthus, Montesquieu entre outros.

Sobre essas características e considerações, o liberalismo pode ser entendido por fim como:

Expressão do industrialismo, o pensamento liberal consagra as liberdades individuais, a liberdade de empresa, a liberdade de contrato, sob a égide do racionalismo, do individualismo e do não

intervencionismo estatal na esfera econômica e social. Consagra, além disto, a liberdade de mercado, fazendo-o reinar soberanamente, elevado a um dom da natureza, responsável pela lei da oferta e da procura. A naturalização do mercado e de sua lei coloca ambos em situação distante, se não impossível, de sofrerem alteração por obra dos homens, afinal eles são obra da natureza. (VIEIRA, 2009, p. 186 apud FERRO *et al.* 2014, p.1179.).

É inegável a influência do pensamento liberal para a sociedade europeia e, conseqüentemente, sua expansão no mundo onde o liberalismo passou a representar as práticas capitalistas. Contudo, esse progresso deve ser mais bem dimensionado e explicado, pois a liberdade, tão almejada e defendida, se referia apenas à liberdade de poucos (os que detinham propriedades) para possuir e concentrar bens sem qualquer empecilho. O emprego dessa lógica sem questionamento tem sido utilizado por aqueles que a defendem como uma maneira de justificar as desigualdades existentes.

A prevalência desse sistema implicou na sociedade mudanças profundas nas relações sociais. Toda a ação coletiva foi alvo de ataques na tentativa de sua dissipação, pois a convicção na busca por seus interesses individuais numa sociedade amparada nas individualidades projeta noliberal uma “atitude negativa em relação à ação social” ou a qualquer outro movimento ou iniciativa que sobreponha a livre iniciativa do indivíduo (LASKI, 1973, p.12 apud De Siqueira Lemos, 2020, n.p.).

1.1 Neoliberalismo

Assim como o liberalismo surgiu como resposta ao poder absolutista e ao Antigo Regime, marcando o fim do feudalismo, o início do capitalismo comercial no final da Idade Média e pavimentando a emergência do mundo urbano-industrial, o Neoliberalismo ascende em contraposição ao Estado de Bem-estar Social, implantado após a Crise de 1929 por meio da teoria keynesiana. Seus fundamentos são baseados em teorias formuladas por economistas como Ludwig Von Mises, Friedrich Hayek, Milton Friedman e Michael Polanyi. Esses teóricos compuseram em 1947 a organização internacional chamada *Sociedade Mont Pelerin*. De dois em dois anos aconteciam encontros globais a fim de elaborar bases para um novo capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. (ANDERSON, 1995, p.10.).

O principal projeto desses teóricos era reformular o liberalismo clássico mediante o novo cenário global de um Estado assistencialista e impor condições de regulamentação do mercado pela iniciativa privada.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, inúmeras reformulações foram feitas em busca de uma paz doméstica relativa e na tentativa de firmar um pacto entre a classe trabalhadora e a capitalista. A procura por essa estabilidade exigiu a intervenção estatal e a teoria keynesiana foi posta em prática para assegurar os níveis de emprego inaugurando na sociedade o Estado de Bem-estar Social. Esse “novo liberalismo”, apresentado e atuante nesse período como keynesianismo, nos mostra a incapacidade dos dogmas liberais de determinar limites para a intervenção governamental, e em nenhum outro lugar leu-se melhor sobre isso do que o ensaio de John Maynard Keynes: O fim do “laissez-faire”, cujo título nos mostra como foi o espírito da época (Dardot & Laval, 2017).

Acerca desse momento da história, Harvey (2005) se refere a essa forma de organização político-econômica como “liberalismo embutido”, onde os processos capitalistas estavam envoltos por uma rede de restrições sociais e políticas associada à participação estatal em setores estratégicos da economia.

Foi no final da década de 1960 que esse sistema começou a apresentar sinais de quebra tanto na economia internacional quanto nas escalas menores. A respeito desse processo, Harvey (2005) elenca:

Os sinais de uma grave crise de acumulação eram em toda parte aparentes. O desemprego e a inflação se ampliavam em toda parte, desencadeando uma fase global de "estagflação" que duraria por boa parte dos anos 1970 (...). Surgiram crises fiscais de vários Estados(...)enquanto as receitas de impostos caíam acentuadamente e os gastos sociais disparavam. As políticas keynesianas já não funcionavam(...)Mesmo antes da guerra árabe-israelense e do embargo do petróleo da OPEP de 1973. o sistema de taxas de câmbio fixas DCE Bretton Woods baseado em reservas de ouro tinha se mostrado ineficaz. (Harvey, 2005, p.11).

O sistema que anteriormente gerava em países com o capitalismo mais desenvolvido, satisfatórios níveis de crescimento, apresentavam em 1975 claros sinais de enfraquecimento. A saída da crise exigiria o encontro de uma nova alternativa, já que como Harvey (2005) evidencia, a esquerda não foi capaz de ultrapassar as soluções social-democratas e corporativistas tradicionais resultando na polarização entre:

(...)os que apoiavam a socialdemocracia e o planejamento central. de um lado (que, quando no poder, como no caso dos trabalhistas ingleses, com frequência acabavam tentando reprimir, em geral por razões pragmáticas. as aspirações de seus próprios eleitores). e os interesses de todos os que pretendiam liberar o poder corporativo e dos negócios e restabelecer as liberdades de mercado de outro. (Harvey, 2005, p.11.).

Apesar da dualidade do panorama político econômico da época estar tão definido, Harvey (2005) explica o que levou o interesse do primeiro grupo sobressair e determinar a vitória do neoliberalismo como saída da crise existente. A novidade e a imprevisibilidade desse sistema permitiam pouca projeção acerca do funcionamento do neoliberalismo:

O mundo capitalista mergulhou na neoliberalização como a resposta por meio de uma série de idas e vindas e de experimentos caóticos que na verdade só convergiram como uma nova ortodoxia com a articulação, nos anos 1990, do que veio a ser conhecido como o "Consenso de Washington" (...) (Harvey, 2005, p.11.).

Ainda sobre a natureza inesperada da manifestação do neoliberalismo como política econômica vigente:

O desenvolvimento geográfico desigual do neoliberalismo, sua aplicação frequentemente parcial e assimétrica de Estado para Estado e de formação social para formação social atestam o caráter não-elaborado das soluções neoliberais e as complexas maneiras pelas quais forças políticas, tradições históricas e arranjos institucionais existentes moldaram em conjunto por que e como o processo de neoliberalização de fato ocorreu. (Harvey, 2005, p.11.).

De modo geral, historicamente, em virtude da sucessão dos fatos, o que se observa com o neoliberalismo é uma nova reorganização da capacidade de acumular capital que havia sido apaziguada com as políticas keynesianas. Sobre essa característica Dumenil e Levy (2007) definem esse sistema:

Pode-se definir o neoliberalismo como uma configuração de poder particular dentro do capitalismo, na qual o poder e a renda da classe capitalista foram restabelecidos depois de um período de retrocesso. Considerando o crescimento da renda financeira e o novo progresso das instituições financeiras, esse período pode ser descrito como uma nova que faz hegemonia financeira, lembrar as primeiras décadas do século XX nos EUA. (Dumenil e Levy, 2007p. 1.).

O que temos visto desde então é a existência de um sistema capaz de dominar e definir as relações de comércio, consumo e produção com características vorazes e

predatórias na busca incessante do lucro. A escala geográfica e temporal tão extensa exemplifica a hegemonia global do neoliberalismo, sobre isso Anderson (1996) expressa:

É um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. Este é um movimento ainda inacabado. [...] Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberalismo hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes (Anderson, 1996, p.56 apud Mariani, 2007, p.4-5.).

1.2 O neoliberalismo no Brasil

A chegada do neoliberalismo no Brasil e na América Latina tem ligação com aquele que ficou posteriormente conhecido como “O Consenso de Washington”. Em novembro de 1989 houve uma articulação entre o governo americano, economistas de todo o mundo além de representantes das grandes instituições financeiras mundiais para expandir os ideais neoliberais para países da periferia capitalista apresentando-o como receita para a superação de crises e do crescimento econômico. Ao estimular o aumento das relações comerciais globais pela entrada de capital estrangeiro no mercado interno, o que estava em jogo era a expansão das empresas multinacionais e da influência da moeda estadunidense no comércio internacional (Toppan, 2017).

Ainda sobre o Consenso de Washington em 1989:

John Willianson, economista inglês e diretor do instituto promotor do encontro, foi quem alinhavou os dez pontos tidos como consensuais entre os participantes. E quem cunhou a expressão ‘Consenso de Washington’, através da qual ficaram conhecidas as conclusões daquele encontro, ao final resumidas nas seguintes regras universais: Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público; Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura; Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; Taxa de câmbio competitiva; Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia; Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; Privatização, com a venda de empresas estatais; Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; e Propriedade intelectual (NEGRÃO, 1998, p.41-42 apud Mariani, 2007, p.6.).

O neoliberalismo se fez presente na América Latina primeiramente no Chile em 1973 com a ditadura civil-militar de Pinochet, previamente ao Consenso de Washington, até que se alastra posteriormente por todo o continente. No Brasil, as políticas neoliberais tiveram o passo inicial ainda no governo Collor e tomaram prosseguimento sobretudo na gestão de Fernando Henrique Cardoso. Um dos principais motivos que levaram nosso país a adesão do projeto neoliberal está a crise acentuada em 1989/1990 e a consequente falência do Estado Desenvolvimentista. Nesse panorama, Tavares e Mellim (1998) comentam que:

O Brasil foi o último dos países latino-americanos, já no começo da década de 1990, a entrar nesse circuito de submissão às políticas de liberalização financeira e comercial e de desregulamentação cambial com o objetivo de atrair recursos externos, a qualquer custo, inserindo-se de forma subordinada no novo quadro financeiro mundial (TAVARES & MELIN, 1998, p. 51 apud PORTO, 2009, n/p.).

Sob a perspectiva macroeconômica, Sampaio avalia que foram as decisões do governo FHC que alinharam o país a ordem neoliberal, mais especificamente quando houve alteração no capítulo da Ordem Econômica da Constituição Federal:

Bastou a alteração de cinco artigos desse capítulo para desgarnecer o Estado brasileiro e torná-lo impotente para resistir às pressões da nova ordem econômica internacional. Abriu-se assim o caminho do retrocesso: transitar de uma economia de caráter industrial para uma economia de caráter predominantemente primário exportadora. Esta tendência ganhou força nos anos noventa, porque se revogou o artigo 171, (desfazendo a distinção entre empresa brasileira e empresa estrangeira); modificou-se o item IX do parágrafo 1º do artigo 170 (a fim de possibilitar à empresa estrangeira a exploração do nosso subsolo); deu-se nova redação ao artigo 178 (a fim de acabar com o monopólio da navegação de cabotagem); alterou-se o item IX do artigo 21 (para terminar o monopólio estatal das telecomunicações); refez-se o parágrafo 1º do artigo 177 (para inserir uma cunha no monopólio estatal da exploração do petróleo); e introduziu-se a palavra "resseguros" no item II do artigo 192 (a fim de abolir o controle do Estado brasileiro sobre o seguro social) (SAMPAIO, 2008, p. 12 apud Toppan, 2017, p.4.).

É a partir dessa alteração que o neoliberalismo ganha legitimidade constitucional para guiar a política e o planejamento nacional. Foi assim que a partir da década de 1990, as reformas e a estrutura do Estado se consolidaram através da desregulamentação da economia, da privatização de empresas estatais, da abertura do comércio além de uma

série de reformas em campos sociais sob a alegação da otimização dos recursos. (Souza; Faria, 2004).

Esse conjunto de arranjos que alinharam o Brasil a ordem neoliberal estava inserido no contexto de uma pós ditadura militar e de uma nova Constituição Federal que previa depois de 21 anos, eleições diretas para a presidência do país. O novo chefe do executivo teria a missão de lidar com a hiperinflação herdada dos militares e a defasagem do parque industrial nacional. Saiu-se vencedor da eleição presidencial de 1989 Fernando Collor de Melo (PRN) derrotando o candidato Luiz Inácio Lula da Silva (PT).

Marco importante da agenda neoliberal do governo Collor foi a instituição do Plano Brasil, popularmente conhecido por “Plano Collor” que pretendia combater os principais problemas do país na época. As medidas apresentadas punham fim a incentivos fiscais, congelamento de depósitos em conta corrente além da substituição do Cruzado para o Cruzeiro no combate a alta inflação e a estabilização da economia. Acerca dessas propostas, Sallum Junior (2018) as divide como:

As de efeito transitório, como a instituição de Imposto sobre Operações Financeiras (IOF) sobre os ativos financeiros existentes em 16 de março, a venda de Certificados de Privatização para utilizáveis na compra das empresas a serem privatizadas, a suspensão de incentivos fiscais concedidos a fundos de investimento como o do Nordeste e da Amazônia e outras. E medidas de efeito permanente, como a instituição de tributação de ganhos de capital nas bolsas de valores, de imposto de renda na agricultura, de reduções nas isenções do imposto de importação, aumento do imposto de renda sobre as exportações, a extinção de dezenas de autarquias e empresas públicas e privatização de empresas estatais, reforma administrativa (com demissão de funcionários) e eliminação de salários indiretos de servidores públicos (as chamadas “mordomias” como residências funcionais e automóveis de “representação”). (SALLUM JUNIOR, Brasília (2018), n/p).

O autor ainda discorre acerca das privatizações promovidas no governo Collor e que caracterizam um governo neoliberal:

Entretanto, o processo de privatização das empresas do Estado e de reinserção internacional do Brasil foi implementado pelo governo com mais consistência. O Programa Nacional de Desestatização (PND) foi aprovado em abril de 1990 pelo Congresso. O processo mesmo de privatização começou em outubro de 1991, quando foi privatizada a Usiminas; e até o final do governo, setembro de 1992, foram privatizadas 14 empresas sob a batuta do BNDES, que se encarregava da gestão do Programa. (SALLUM JUNIOR, Brasília (2018), n/p).

Os governos seguintes reforçaram a integração do Brasil no processo de globalização mediante a políticas neoliberais que abriram a economia para o exterior e reduziram a participação estatal nas ações internas. Nos governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso a política econômica brasileira esteve voltada aos preceitos de perfil neoliberal e esteve mais sensível às demandas das empresas brasileiras, inseridas na globalização por mais flexibilidade nas relações de trabalho (Ramalho, 2016). Esse período é marcado pelo aumento da informalidade, da terceirização, da flexibilização do trabalho, todos resultados da reestruturação produtiva.

Essa ofensiva neoliberal é esmaecida com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) em 2002. A presença da esquerda não só no Brasil, mas em toda a América Latina no início da década de 2000 é explicada em parte pela ausência estadunidense que tem sua política externa redirecionada para o Oriente Médio depois dos ataques de 11 de setembro. Ainda sobre o governo de Lula, complementa-se que:

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, em 2002 quebrou, em parte, certas características da opção neoliberal, principalmente no que diz respeito a uma maior intervenção do Estado na economia. Uma proposta desenvolvimentista tomou corpo, principalmente após 2006, mas os governos desta década, acima de tudo, se destacaram pelo aumento real do salário mínimo, pelo crescimento da formalização no mercado de trabalho e pela redução do desemprego. No entanto, o fato de haver um sindicalista na Presidência da República trouxe novas questões para as relações com o movimento sindical. (Ramalho, 2016, n/p).

A história do Neoliberalismo no Brasil se assemelha à história do neoliberalismo no mundo, ora essa política avança com governos autoritários e medidas de redução do estado que acarretam no empobrecimento da população ora são abrandadas por governos de esquerda progressista. A educação, campo estratégico e fundamental nesse xadrez de atuação política é refém dessa oscilação, nos parágrafos seguintes é demonstrado como ocorre essa relação no mundo e no Brasil.

1.3 Neoliberalismo e Educação: A “Crise da Escola”.

Como evidenciado anteriormente, o neoliberalismo é atualmente a expressão do capitalismo no mundo, e essa doutrina tem se empenhado em propagar seus princípios através de orientações políticas e econômicas para países da periferia capitalista. Essas diretrizes são destinadas também ao campo da educação, pois como aponta Silva e Gentili (1999) para o neoliberalismo, os sistemas educacionais sofreriam hoje com uma crise de

produtividade, eficiência e eficácia, muito mais do que uma crise de quantidade, expansão e universalização. Partindo desse ponto, tem reverberado na educação uma série de ataques em forma de propostas reformista.

Essas orientações derivam de diversas organizações de diferentes escalas, possuindo um fator em comum, a saída da crise através do alinhamento entre desenvolvimento econômico a educação. De acordo com Guedes (2007 apud Gomes; Colares 2012) foi na década de 1990 que organismos internacionais como Banco Mundial, FMI e UNESCO, além de regionais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) divulgaram diretrizes para uma ‘nova’ função da educação nos moldes neoliberais, que é a de formar para as competências do mundo do trabalho. Compreende-se ainda que:

A reforma e as políticas educacionais da década de 1990 caracterizam-se por profunda regressão, com outras roupagens, ao pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo. O projeto educacional do capital, dirigido interna e externamente pelos organismos internacionais, tornou-se a política oficial do Governo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 47).

Esse redirecionamento altera a ordem que rege a escola e o sistema educacional tal qual conhecemos, pautada em princípios republicanos de progresso, da formação do cidadão e da reparação dos desequilíbrios sociais. Nessa nova ordem educativa que se delineia, o sistema educativo está a serviço da competitividade econômica, que está estruturado como um mercado e que deve ser gerido ao modo das empresas (Laval, 2004, p. 20.).

A educação, portanto, fica sob domínio da lógica do discurso neoliberalista, que tem como meta, resumidamente, o alcance de três objetivos:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

No processo para alcançar a efetivação desses três objetivos, o neoliberalismo usa uma de suas habilidades que é a de gerar diagnósticos e, conseqüentemente, resoluções irremediáveis para crises que ele mesmo gera. Nesse aspecto se constrói a retórica neoliberal para a educação e caracteriza a forma como ele, inserido na orientação das políticas estatais, adequa a educação ao neoliberalismo.

Um dos pontos que o neoliberalismo direciona suas críticas é sobre sua concepção de que “as escolas estão em crise”. Para eles, a expansão da escola ocorreu de forma anárquica e acelerada, que acarretou uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracterizam as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da maioria das escolas (Gentili, 1994). Portanto, os sistemas educacionais, segundo essa visão, enfrentam hoje uma crise gerencial e não uma crise democrática de acesso.

A superação desse declínio que vive a escola hoje segundo os neoliberalistas passa por uma reforma imprescindível, na qual a adoção de um gerencialismo empresarial, supostamente poderia suprir as defasagens de qualidade, eficiência e produtividade. Os problemas sociais, políticos, econômicos são equacionados como problemas de gerência adequada e eficiente, isso fica evidente ao:

(...)comparar a escola pública de primeiro e segundo graus à escola particular, a retórica neoliberal diz que a qualidade da primeira é inferior à da segunda porque a administração da escola pública é ineficaz, desperdiça recursos, usa métodos atrasados. Não leva em conta a diferença social existente entre ambas, nem a magnitude do capital econômico de cada uma. Assim, a noção de qualidade traz no bojo o tecnicismo que reduz os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento. (MARRACH, 1996, p.3).

Para a reestruturação da escola, portanto seria necessário:

(...)transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular etc. (Gentili, 1994, p.5).

Compreender como e quem fala nos leva ao centro da intencionalidade das propostas feitas a educação. Os agentes neoliberais têm se apresentado à sociedade como salvadores incondicionais da educação pela transposição dos seus métodos

administrativos gerencialistas, da sua competitividade corporativa e de seus líderes “vencedores”. Compete ainda a essa lógica o incremento da descentralização política da gestão educacional e de um dos seus importantes instrumentos, as avaliações periódicas realizadas para mensurar o desempenho além da bonificação por resultado dos docentes que aumenta a competitividade na classe. São inúmeros os caminhos construídos para a efetivação de uma educação “utilitarista” dentro de uma escola “flexível” nos seus moldes.

1.4 Do neoliberalismo no Brasil ao currículo nacional

O caminho que o neoliberalismo trilha em direção à educação é feito em diferentes modos e meios, e o escolhido para ser analisado nesse trabalho é um dos mais importantes documentos curriculares do país, a Base Nacional Comum Curricular. A existência de um currículo único para um país de proporções continentais que abriga grandes desigualdades sociais e econômicas é o pressuposto ideal para a expansão do projeto neoliberal na sociedade. A busca por uma maior qualidade e eficiência no sistema escolar sob o pretexto de que as “escolas estão em crise” coloca em debate as reais intencionalidades envolvidas na sua elaboração.

Com o neoliberalismo devidamente alinhado à Constituição Federal, suas características começaram a se fazer presentes nas políticas nacionais. Mas mesmo antes desse período, já se podia observar a retirada do papel do Estado frente às responsabilidades na educação, tal qual como evidencia o artigo n.º 211 da CF de 1988 que inaugurou no Brasil a organização dos sistemas de ensino entre a União, os estados e os municípios por meio do Regime de Colaboração, reformulado posteriormente pela EC n.º 14 de 1996, que propiciou a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). (SOUZA; FARIA, 2004, p. 926). Segundo esse artigo, a Constituição propõe que os municípios brasileiros operem majoritariamente na pré-escola e no ensino fundamental:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (“Art. 211, § 2 da Constituição Federal de 88,” 2021).

A promoção da autogestão da educação define que as responsabilidades sejam competentes a cada município, embora a autonomia nessa questão se faça presente por questões de ordem econômica, o Estado, por exemplo, exige contrariamente a essa lógica,

o cumprimento de um currículo escolar único para todo o país. Fato é que com a mudança desse sentido, o Estado transfere mais responsabilidade aos municípios e fica fadado a esse “o sucesso ou a derrota”. Sobre essa prática que se tornou comum no início do milênio e que é visível até hoje, entende-se que:

A partir dos anos 2000 assistimos, no campo das políticas educacionais, o aprofundamento de esquemas gerenciais centrados em metas, resultados e responsabilização das escolas e de seus profissionais. A responsabilização se fará pela disseminação de esquemas de vigilância e punição que compreendem o financiamento e a bonificação atrelados às avaliações externas. São estratégias que promovem uma maior responsabilização dos profissionais da educação combinada com a desresponsabilização do Estado. São práticas concebidas atualmente com apoio do setor empresarial através de suas fundações, segmento este que vem aprofundando sua participação nas tomadas de decisões em termos de políticas públicas educacionais desde o surgimento do movimento “Todos pela Educação”. (MESKO; PIOLLI, 2015 p. 2).

A criação da BNCC, aprovada em 2017, foi palco de disputas por diferentes setores da sociedade que reivindicaram os inúmeros e diferentes elementos que a compõem. A própria concepção histórica de currículo, que se tornou uma tendência no final do século XX nos Estados Unidos indica como ele tem se tornado um meio propagação de ideais.

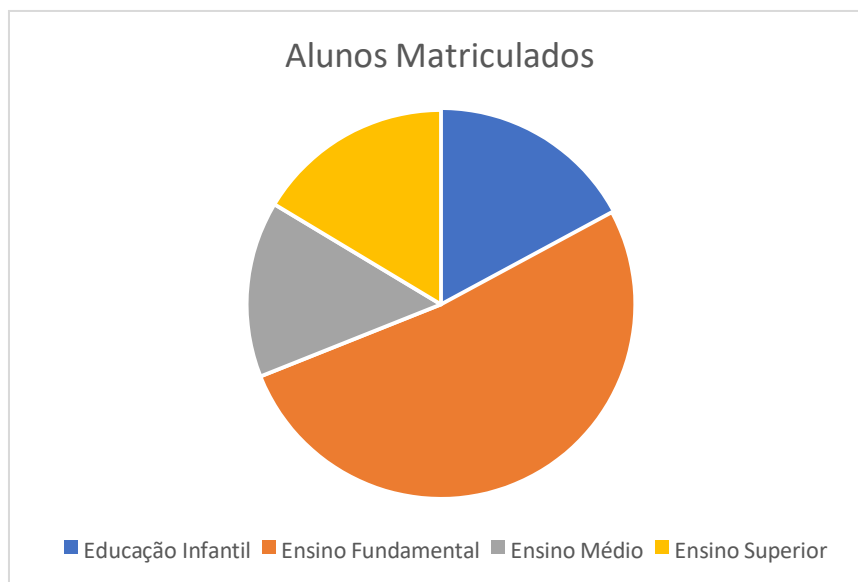
Mas afinal, o que implicaria de negativo a existência de um currículo nos moldes como temos observado no Brasil nas últimas duas décadas? A resposta para essa pergunta perpassa por diferentes pontos. Um deles é a forma histórica que o currículo tem adquirido, pois, segundo (APPLE, 1982; ENGUITA, 1989; PARASKEVA, 2007 apud De Faria Lopes) foram os educadores americanos Kranklin Bobbit e Ralph Tyler que elevaram o patamar de tudo o que até então havia de construção prática e teórica sobre currículo, assegurando que a escola americana só alcançaria o sucesso e a eficiência ao replicar os ensinamentos do taylorfordismo, tendência nas industriais estadunidenses na administração escolar. Agrega-se no currículo, por essa concepção, um caráter produtivista, entendendo-se que a escola, uma instituição de imensurável valor social, possa ser enquadrada aos moldes de uma indústria, sendo:

Este paradigma tradicional, conservador e tecnicista de currículo, tinha como principal intenção padronizar o funcionamento das escolas por meio do estabelecimento do conhecimento curricular que deveria ser ensinado junto com todos os procedimentos necessários para que tudo acontecesse conforme as prescrições detalhadas (disciplinas/matérias de ensino, conteúdos programáticos, objetivos determinados de ensino, materiais e métodos didáticos), enfim um currículo nacional e oficial “à prova de professor” (APPLE, 2002; SACRISTÁN, 2000 apud De Faria Lopes. n/p).

Outro ponto na discussão acerca de um currículo único é o potencial de um documento corresponder às diferentes necessidades de todos os alunos, professores e equipes gestoras de diferentes níveis e modalidades de ensino do país. O Brasil hoje, segundo dados do Censo Escolar de 2020, registra 47,3 milhões de matriculados no ensino

básico (8.829.795 alunos na educação infantil, 26.718.830 no ensino fundamental, 7.550.753 matriculados no ensino médio e 1.936.094 no médio técnico.), e no ensino superior ao total é de 8.450.755 (“Estatísticas – Abres,” 2020) como representado na Figura 1. Diante desse cenário de inúmeros contextos, uma base única funcionaria como um “rolo compressor” mediante as multidimensionalidades que o país abriga.

Figura 1 - Alunos matriculados no Brasil segundo Censo Escolar de 2020.



Fonte: Elaboração do autor, 2022.

A forma e o contexto que o debate se inseriu no panorama da educação brasileira é o ponto-chave a ser descrito para que se possa entender as pretensões exatas das narrativas. Sugerindo uma série de competências e habilidades a serem cumpridas, a base nacional comum foi apresentada como sendo um documento inovador, capaz até mesmo de ser o elemento “salvador” de todas as disfunções que a educação brasileira possui. O propósito fica mais claro quando são as grandes instituições privadas que forjam esse discurso, defendendo ser preciso produzir um documento curricular “inovador” como um meio substancial para alcançar a “qualidade educacional”, tal qual como vem ocorrendo através de um modo exterior que lhe é constitutivo: crise da educação, professores malformados, incompetência do Estado na administração pública etc. (Macedo, 2014 apud Freitas 2018).

2. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC

2.1 História

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é apresentada pelo Ministério da Educação como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. (Base Nacional Comum, 2021). As orientações para a criação de uma base nacional estão previstas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996) estabelecida no ano de 1996:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (“Portal da Câmara dos Deputados,” 2021)

Esse documento tem como objetivo central direcionar os diferentes currículos de todos os entes da federação como também alinhar as propostas pedagógicas dos diferentes níveis de ensino de instituições públicas e privadas de educação. A base orienta o cumprimento de competências, habilidades e conhecimentos/conteúdos que todos os estudantes devem trabalhar ao longo de sua formação escolar, almejando uma formação mais “única” de modo a evitar as disparidades entre os estudantes do país.

A Constituição Federal do Brasil em 1988 já previa em seu Artigo 210 a Base Nacional Comum Curricular, voltado para a definição de conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Visou-se basicamente garantir tanto a formação elementar dos alunos como também de princípios religiosos e artísticos:

Art. 210. 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.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (“Art. 210 da Constituição Federal de 88,” 2021)

Já no ano de 1996 foi aprovada a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu em seu artigo 26 um currículo nacional para a educação básica brasileira. No final da década de 1990 mais um importante passo foi dado rumo à construção de uma base comum que se deu através da

consolidação dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs). Em 1997 foram edificados por meio de dez volumes os parâmetros básicos (PCN) para os ciclos do primeiro ao quinto ano como um referencial de qualidade a ser seguido. O documento ainda aborda em seu decorrer sobre uma base comum:

Também generalizou as disposições básicas sobre o currículo, estabelecendo o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio. Manteve, porém, uma parte diversificada a fim de contemplar as peculiaridades locais, a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos. Coube aos Estados a formulação de propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares situadas em seu território, compondo, assim, seus respectivos sistemas de ensino. Essas propostas 14 foram, na sua maioria, reformuladas durante os anos 80, segundo as tendências educacionais que se generalizaram nesse período (“Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais [s.d.]”).

Em 1998 foram consolidadas também em dez volumes os PCNs para o ensino fundamental no que corresponde do sexto ao nono ano, escalando um debate maior sobre o desenvolvimento da educação, o documento também menciona a necessidade de um currículo nacional:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (“TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL,” [s.d.]).

O documento ainda complementa afirmando que:

Explicita também a necessidade de haver uma base comum de conhecimentos para todos e o tratamento de questões específicas de cada localidade. É nessa perspectiva que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram organizados em áreas e temas transversais, prevendo adequações às peculiaridades de cada local. (“TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL,” [s.d.]).

Nos anos 2000 é inaugurado o PCNEM (Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio) que tem um de seus princípios o de transmitir as concepções de uma reorganização da base curricular. Nesse documento é perceptível que a necessidade de um currículo ganha mais corpo e espaço no documento, diferente dos demais. Atentamos nesse momento a dimensão do mundo do trabalho que aparece entrelaçada ao currículo:

A Base Nacional Comum também traz em si a dimensão de preparação para o trabalho. Esta dimensão tem que apontar para que aquele mesmo algoritmo seja um instrumento para a solução de um problema concreto, que pode dar conta da etapa de planejamento, gestão ou produção de um bem. E, indicando e relacionando os diversos contextos e práticas sociais, além do trabalho, requer, por exemplo, que a Biologia dê os fundamentos para a análise do impacto ambiental, de uma solução tecnológica ou para a prevenção de uma doença profissional. Enfim, aponta que não há solução tecnológica sem uma base científica e que, por outro lado, soluções tecnológicas podem propiciar a produção de um novo conhecimento científico. P.17(MÉDIO, [s.d.]

O relatório traz consigo a proposta enviada para o Ministro da Educação para a aceitação e regulamentação da base curricular, passo importante na construção efetiva tal qual como conhecemos hoje:

Pelo Aviso nº 307, de 07/07/97, o Ministro da Educação e do Desporto encaminhou, para apreciação e deliberação da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o documento que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio. A iniciativa do Senhor Ministro, ao enviar o referido documento, não visou apenas ao cumprimento da lei que determina ao MEC elaborar a proposta de diretrizes curriculares para deliberação do Conselho, mas também estimular o debate em torno do tema no âmbito deste colegiado e da comunidade educacional aqui representada. (Ministério da Educação e do Desporto, 1998, p. 46).

Outro elemento importante que este documento traz é a articulação entre o que seria uma base nacional comum e os currículos estaduais que dialogam mais estritamente com as realidades regionais do país. O texto evidencia nas discussões que isso é uma preocupação relevante e relembra o artigo da LDB:

A LDB buscou preservar, no seu Artigo 26, a autonomia da proposta pedagógica dos sistemas e das unidades escolares para contextualizar os conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais e da vida dos seus alunos; assim entendida, a parte diversificada é uma dimensão do currículo, e a contextualização pode ser a forma de organizá-la sem criar divórcio ou dualidade com a Base Nacional Comum; (MÉDIO et al., [s.d.])p.86).

Ficaria, portanto, sob responsabilidade da escola e dos sistemas de ensino diversificar o currículo e corresponder às necessidades heterogênicas dos estudantes. Mas essa autonomia teria um limite, pois em qualquer caso, a Base Nacional Comum, objeto destas DCNEM, deveria ocupar, no mínimo, 75% do tempo legalmente estabelecido como carga horária mínima do Ensino Médio (Medio et al., [s.d]. p.86).

Em 2008 o debate sobre a construção de um currículo é retomado com o Programa Currículo em Movimento que opera até 2010. Almejando por meio de um currículo básico a melhoria na educação nacional em todos os ciclos, as resoluções provenientes desse programa avançaram no debate sobre currículo. O paradigma curricular referido se dá quanto a forma de organizar os princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a articulação entre as áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã. (“MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO,” p.6 [s.d.]).

De março até abril desse mesmo ano, ocorreu a CONAE (Conferência Nacional de Educação), que contou com inúmeros especialistas e segmentos da educação para discutir a educação nacional e no documento final reafirmaram a necessidade da Base Nacional Comum Curricular como parte constituinte do Plano Nacional de Educação:

Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora. CONAE, 2010, p.17).

A formação do docente é também alvo das discussões, segundo o documento, a formação dos profissionais nas mais diferentes modalidades e etapas independentes do objeto próprio de sua formação devem contar com uma base comum. Sobre essa base o documento considera:

Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora. (CONAE, 2010, p.78).

A partir da lei n. 13.005 de 25 de julho de 2014 que regulamenta o PNE (Plano Nacional de Educação) é estabelecido um plano com validade de 10 anos contendo 20 metas que visam o desenvolvimento da educação, no qual 4 delas são destinadas a Base Nacional Comum:

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; (“L13005,” 2014)

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o [§ 5º do art. 7º desta Lei](#), a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio (“L13005,” 2014).

Estratégias:.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; (“L13005,” 2014).

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (“L13005,” 2014).

Foi no ano de 2014, entre os dias 17 e 19 de junho através do I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNC (Base Nacional Comum) que se nomeou a Comissão de Especialistas composta por 116 membros, entre professores, especialistas e pesquisadores da área. A portaria nº. 592 ainda traz mais algumas orientações como:

§ 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime.

§ 3º A composição da Comissão de Especialistas será determinada pelas Áreas de Conhecimento e respectivos componentes curriculares de acordo com as etapas da Educação Básica, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Art. 2º É atribuição da Comissão produzir documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular bem como produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação - CNE até final de fevereiro de 2016.

Parágrafo único. A discussão pública a que se refere o caput desse artigo será realizada nas unidades da federação sob a coordenação das

secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como com as associações acadêmicas e científicas que atuam nas áreas de conhecimento da Educação Básica.

Art. 3º Compete à SEB:

I - nomear os membros da Comissão de Especialistas;

II - coordenar a Comissão;

II - coordenar o processo de construção da Proposta da Base Nacional Comum Curricular;

III - convocar as reuniões necessárias para a elaboração do relatório final; e

IV - entregar ao Conselho Nacional de Educação o relatório final com as conclusões da Comissão. (“DOU 18/06/2015 - Pg. 16 - Seção 1 | Diário Oficial da União | Diários Jusbrasil,” 2015).

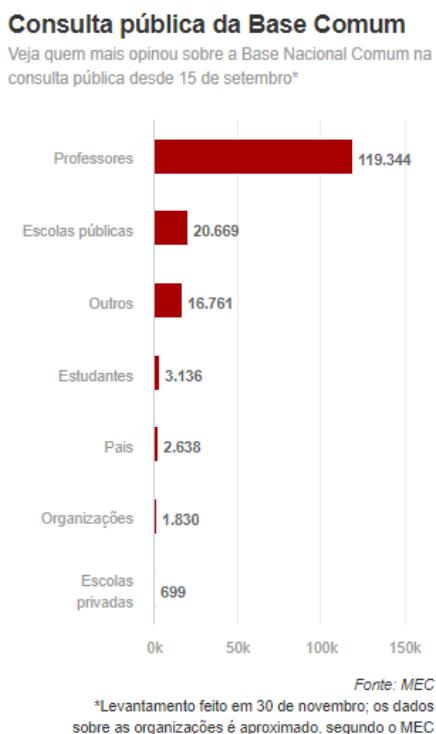
A primeira versão da BNCC é apresentada ao público em 16 de setembro de 2015. Prevista na Constituição uma base para o ensino básico por meio do PNE, ampliada para o ensino médio, concretiza-se a primeira versão de um documento que posteriormente abre debate para a sociedade em busca de sugestões, críticas e propostas. Observa-se no documento a sistematização dos conteúdos, componentes e áreas de cada disciplina.

O texto preliminar, que após passar pela construção de inúmeros especialistas na área da educação, competentes à cada área/disciplina do conhecimento, foi submetido para consulta à sociedade, no qual através da sua apreciação poderia ser revisto, complementado e modificado (BNC,2015 p.10). Organizado em quatro áreas do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) esse documento se apresenta como:

A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização. (BNCC, 2015, p.15).

Em novembro do mesmo ano, as escolas de todo o país participaram de um debate sobre a versão preliminar da BNC construída até então. Esse momento ficou conhecido como “O dia D da BNCC”, no qual durante dois meses de duração, de modo virtual, professores, escolas (que participaram como pessoas jurídicas), estudantes entre outras classes da sociedade para contribuir nesse processo, a Figura 2 mostra os índices:

Figura 2 - Consulta pública da Base Comum



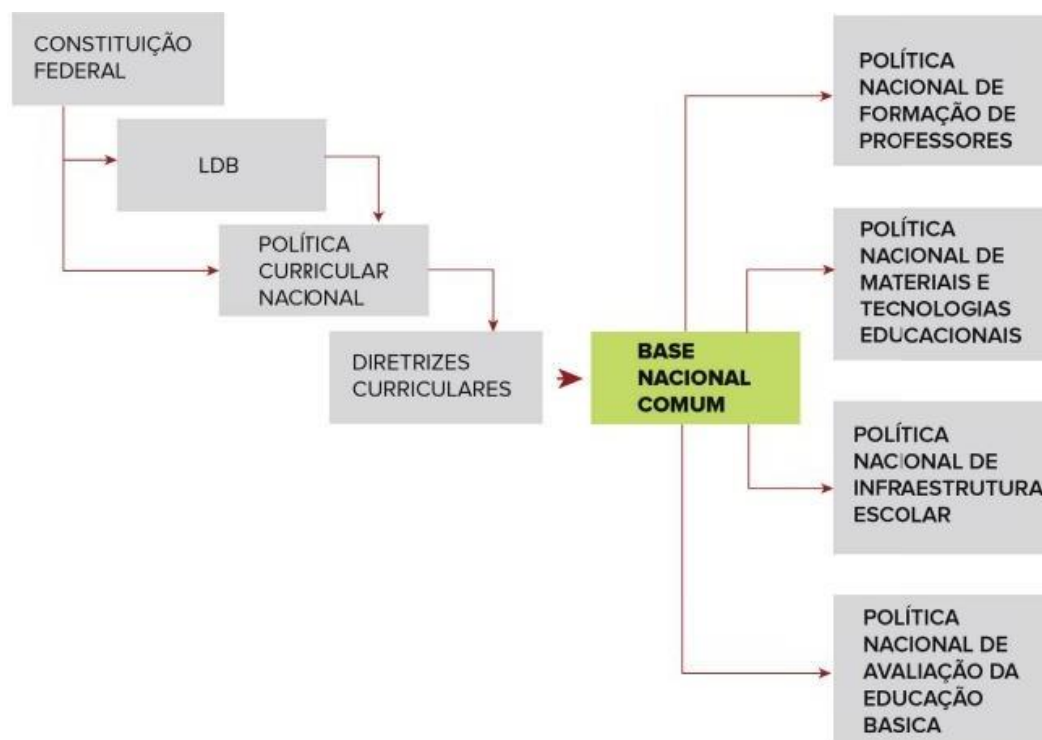
Fonte: G1.com.

É no dia 3 de maio de 2016 que a Base Nacional Comum Curricular é apresentada depois das reformulações sugeridas desde a primeira versão. Fruto da exigência da Lei prevista na LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996, o currículo, a ideia e a concepção foram se estruturando ao longo dos anos como tem se apresentado até aqui. A tarefa de guiar um projeto de educação para a nação, orientando os sistemas escolares/municipais na construção das propostas de seus currículos, de modo a garantir uma base única entre as diferentes regiões do Brasil.

Esse documento passa a ser a maior referência nacional quanto a formulação e implementação dos currículos para a educação básica, de modo que os estados, municípios e o Distrito Federal devem se basear neste.

A Base Nacional Comum Curricular integra, portanto, a Política Nacional de Educação Básica, como exemplifica a Figura 3:

Figura 3 - A BNCC na Política Nacional de Educação Básica.



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p.27).

A complexidade desse documento exigiu que os trabalhos em torno de sua construção ainda não fossem cessados. Dos dias 23 de junho a 10 de agosto de 2016 ocorreu 27 Seminários Estaduais para discutir essa segunda versão da base, proporcionada pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)

O próximo passo na consolidação da Base foi sua homologação em 20 de dezembro de 2017, pelo ministro da educação do mesmo ano, Mendonça Filho. Portanto, pela resolução A N2 1.570, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2017, ficou legalizado que:

Art. 1- Fica homologado o Parecer CNE/CP n- 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Art. 2- Após a publicação do Acórdão do Supremo Tribunal Federal no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade n- 4439, o Ministério da Educação poderá solicitar ao Conselho Nacional de Educação reavaliação do disposto para o ensino religioso na BNCC. (Ministério da Educação, 2017).

É em dezembro de 2017 que essa versão atualizada da BNCC é apresentada ao Conselho Nacional de Educação, sob a resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e dá as orientações para a sua implementação em todo o país. Após fazer uma série de considerações legislativas acerca da validade da base, apresenta disposições gerais, os módulos de planejamento e organização para então direcionar o que compreende a cada disciplina. A resolução é finalizada com os aspectos de transição para a ação da base, definindo as datas para a adequação dos currículos à BNCC, dos cursos e programas universitários, das avaliações nacionais, do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) além de definir conjuntamente que a adequação dos currículos à BNCC devem ser efetivadas preferencialmente até 2019 e no máximo até o ano letivo de 2020. (“MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017,” [s.d.]).

O documento volta a passar por um novo “Dia D” em 6 de março de 2018, dessa vez a comunidade voltou suas atenções à parte homologada do documento e analisou as fases da Educação Infantil e Fundamental, de modo que se pudesse entender as operações e mudanças que ela traria. Daí emerge um material de apoio para a implementação, guias, materiais complementares e tutoriais que estão ainda disponíveis no site oficial da Base Nacional Comum.

A terceira versão da base referente ao ensino médio é entregue em 2 de abril do mesmo ano, o Ministério da Educação transmite a nova versão em conferência do CNE. Instauraram-se então inúmeras audiências públicas para debatê-la. Sua efetivação ganha ainda mais incentivo pois em 5 de abril é instaurado o Programa de Apoio a Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) através da portaria MEC nº331 visando colaborar com a implementação e o monitoramento da base.

As escolas e a comunidade voltaram a se reunir pela última vez para a discussão da proposta da base, dessa vez do ensino médio. Nos mesmos moldes dos anteriores, a consulta ocorreu de forma online e foi mais um “Dia D” da construção da base.

O então ministro da educação, Rossieli Soares, depois da aprovação da base no CNE, homologa a versão final da BNCC para o ensino médio. Essa ratificação final é concluída e a partir disso o Brasil possui uma base comum para todo seu território para todas as modalidades de ensino da Educação Básica.

2.2 BNCC – Um caminho conturbado

Apesar da linearidade demonstrada no site oficial da BNCC sobre sua construção, o que sabe se de fato através de uma pesquisa mais apurada é que o processo até a versão final foi marcado por inúmeras disputas. As críticas em seu entorno são direcionadas aos agentes que a desenvolveram, irregularidades nas consultas públicas e a falta de representatividade nos conteúdos entre outras. Toda essa gama de conflitos no caminho para sua produção reforça ainda mais a necessidade de haver análises críticas sobre esse momento ímpar na história da educação brasileira.

Voltemos à ideia tratada anteriormente sobre a existência de um único currículo e toda as problemáticas que esse fato implica. A BNCC está inclusa nas “unicidades” que as políticas públicas educacionais têm adquirido com o falso respaldo de que isso garantiria a igualdade entre os estudantes. Sobre essa forma de fazer políticas, Miguel Arroyo aponta que:

Predomina uma visão única, até generalista e abstrata de igualdade e de políticas educativas. Essa visão marca as políticas como instrumentos de acesso e permanência únicos, para garantia da igualdade. Ao longo destas décadas tem prevalecido a defesa do ideal de escola única, currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros únicos de qualidade única. Os documentos de políticas e as justificativas de diretrizes nacionais refletem esse ideal de unicidade como sinônimo de igualdade de direitos. Educação (em abstrato), direito (em abstrato) de todo cidadão (abstrato). Sem rostos. Sem sujeitos históricos, concretos, contextualizados. Nessa concepção se avança em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora. (ARROYO, 2011. P88).

Outro momento discutível na base é a forma como ela apresenta os objetivos de cada disciplina, como forma de garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes, o seu desenvolvimento integral é baseado em dez competências. As competências são definidas na base como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas e cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018. p.8).

A concepção de ensinar por meio de habilidades e competências é amplamente criticada por especialistas em educação, segundo Saviani (2013 apud Branco 2019) quando o ensino é direcionado para o desenvolvimento das competências acentua-se a necessidade do indivíduo de se adaptar, [...] nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas do conhecimento, para o ensino de competências referidas a situações determinadas. Isso direciona todo o processo educativo em função do mercado de trabalho em detrimento dos conteúdos escolares para uma formação cidadã, como aponta Marsiglia (2017):

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”. (MARSIGLIA, et all, 2017, p.119).

Essa transmutação na lógica do processo altera também o papel do professor em sala de aula, como demonstra Libâneo:

É certo que o professor deve ser um profissional competente e comprometido com seu trabalho, com visão de conjunto do processo do trabalho escolar. Deseja-se um profissional capaz de pensar, planejar e executar o seu trabalho e não apenas um sujeito habilidoso para executar os que os outros concebem (LIBÂNEO, 2007, p.61).

Outros componentes nessa trajetória foram alterados por meio de pressões por diferentes setores da sociedade, pautas como o ensino religioso e assuntos relacionados a gênero que foram excluídos da versão atual da base. A não presença desses temas nos mostra o tensionamento entre setores mais e menos conservadores da sociedade que rodearam todo o andamento do documento final da base nacional. Contrário a essas temáticas, o ensino de Língua Inglesa se tornou obrigatória para todos os anos, segundo a BNCC, o ensino de inglês para os alunos é uma “ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades” (BRASIL, 2017, p. 202). Fica declarado o caráter neoliberal, que muito tem a ver com a influência do empresariado, na elaboração da base.

Aqui predomina uma visão bastante neoliberal em relação ao papel da língua inglesa na educação brasileira, que a vê como uma commodity. A aquisição desse capital permitiria a inclusão dos indivíduos brasileiros, que estariam, então, mais aptos a competir por uma melhor posição no mercado de trabalho, o que significa ter um futuro melhor. (RIBAS, 2018, p.1800).

Vale destacar também que a concepção da necessidade de um currículo nacional, os trâmites de elaboração, a sua consolidação por meio da homologação e a sua atividade em território nacional até então são provenientes de períodos políticos-governamentais completamente diferentes. Embora enfrentasse críticas desde o início, seu começo ainda é marcado pela presença de discussões e debates na CONAE em 2010 e 2014 por exemplo. No seu processo de instauração, entendida aqui pela sua homologação em 2017, pela resolução CNE/CP Nº 2 de dezembro de 2017 que apresenta orientações para sua implementação e a homologação da versão final em dezembro de 2018, são períodos políticos extremamente conturbados em um cenário de pós-golpe de 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff com as bases democráticas estremecidas no qual vimos os interesses do capital sendo consolidados em todas as esferas da sociedade.

Por fim, é imprescindível associar a nova versão da BNCC frente a “Reforma do Ensino Médio” (NEM), que entra em vigor em 2022 e tem gerado opiniões contrárias sobre o aumento da carga horária, a autonomia dos estudantes na elaboração do seu itinerário escolar e da redução das aulas da área de ciências humanas. A lei N º 13.415, de 16 de fevereiro de 2016 que regulariza o NEM tem bases políticas e justificativas muito semelhantes e quase idênticas as apresentadas para a aprovação da BNCC e discutidas ao longo desse trabalho.

Figura 4 - Página Inicial do “Novo Ensino Médio” no site do Governo Federal



(“Painel de Monitoramento Ministério da Educação,” 2022)

O Governo Federal tem se esforçado em ampliar a divulgação do Novo Ensino Médio para ganhar a adesão pública, a figura acima mostra o painel disponível na internet. Sobre a lei que embasa o NEM é disposta da seguinte maneira:

Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (“L13415,” 2017).

Sobre o itinerário formativo a lei apresenta a flexibilidade da grade curricular na qual o aluno, a partir do seu próprio interesse escolhe mediante as disciplinas ofertadas pela escola a sua grade:

Art. 36. 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 relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL. Lei 13.415/2017, p.3).

O conjunto dessas práticas reforça a educação mercadológica que marca a ideologia neoliberalista, visível ainda mais quando são somente duas disciplinas obrigatórias que articulam educação e trabalho, sobre isso confere:

Só são duas as disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio: língua portuguesa e matemática; as demais, e entre elas artes, educação física, sociologia e filosofia, devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso, o que pode significar apenas um módulo de curta duração. (KUENZER, 2017, p. 335).

Sobre o NEM em associação com a BNCC, o currículo nacional orientara parte das aulas e será comum a todos os estudantes brasileiros, já outra parte será definida pelo estudante diante de qual área do conhecimento ele desejara se “aprofundar” ou adentrar em um curso técnico. Com isso, o site do governo federal afirma que a carga horaria da BNCC deve ter até 1800 horas, a carga horaria restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes (Novo Ensino Médio “Perguntas e Respostas,” 2020). O governo federal ainda reafirma que todos os conhecimentos de todas as disciplinas estão na BNCC no NEM:

No Novo Ensino Médio, os conhecimentos de todos os componentes estão contemplados na BNCC. Isso significa que os currículos de todas as redes deverão contemplar as aprendizagens relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História, Geografia, Física, Química, Educação Física, Arte, Sociologia, Filosofia e Inglês. A parte que poderá ser escolhida pelos estudantes, os itinerários formativos, permitirá o aprofundamento das aprendizagens conforme o interesse e a necessidades deles. (Ministério da Educação, “Novo Ensino Médio, 2022).

Observa-se que tanto a BNCC quanto o NEM estão em consonância com o avanço da ideia de educação utilitarista formatada em reformulações completamente descoladas da realidade. O aumento da carga horária é um dos exemplos dessa proposta “de cima para baixo” como comenta:

Ampliar a carga horária sem ampliar a estrutura física das escolas e o número de profissionais da educação é ampliar a precariedade. Temos vivenciado há tempos em nosso país problemas emergenciais como falta de merenda escolar e de professores, além do espaço físico muitas vezes insatisfatório, e antes de resolver problemas básicos como este, e diante da PEC 241 que congela investimentos para educação, emergiu a proposta de um aumento significativo da carga horária diária para o ensino médio. (Silva et al 2018. p. 528).

2.3 Os posicionamentos contra a BNCC

Considerando a pluralidade de narrativas e a consolidação majoritária de características do neoliberalismo em sua versão final, inúmeras manifestações críticas contra a BNCC foram e ainda são feitas em diferentes trabalhos das mais distintas áreas do conhecimento. Nos parágrafos a seguir apresentaremos de forma concisa as reações de pesquisadores e de instituições frente a essas modificações a fim de agregar no trabalho a dimensão no campo da Geografia de tudo o que vem sendo construído até aqui. As contestações giram em torno tanto do conteúdo geográfico da base como também das posições oficiais das entidades emitidas por meio de notas e moções.

Abarcando a linha de raciocínio de relevantes nomes da geografia nacional e suas respectivas teorias, tais como a proposta de Moreira (2019) sobre a tríade paisagem, território e espaço para a representação do mundo na Geografia, assim como os influxos de princípios lógicos que emergem as categorias básicas segundo Ruy Moreira somadas a outros contribuições de Lana Cavalcante e Marcelo Pereira que pensam a Geografia na escola e suas especificidades, juntos segundo Costa et al 2019 esses correspondem a componentes de uma unidade disciplinar da Geografia. Toda essa diversidade de ideias é posta a fim de contrastar ao momento de constituição hegemônica e discursiva que muito se difere da presente hoje na base nacional. Sobre esse reducionismo, menciona-se o trecho trazido:

[...]Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço, representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia. **Para isso, é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações.** Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica. (BRASIL, 2018, p. 313 – grifos dos autores)

Ao apresentar os indicativos prescritivos de como a Geografia deve ser trabalhada nas escolas, a BNCC propõe o distanciamento da empiria microcontextual, das experiências da escala do cotidiano em favor do domínio de conceitos e generalizações (Costa et al p.19). Essa postura hierarquiza a prioridade às formas de apreender, dando mais legitimidade à apropriação de conceitos em detrimento da experiência vivida do cotidiano, marcando a austeridade e o reducionismo das reformas trazidas.

Por fim nesse primeiro momento, os autores concluem considerando o esfacelamento argumentativo dos conteúdos geográficos apontando a contradição que:

A defesa de um “raciocínio geográfico” possivelmente através da apropriação conceitual que organiza inicialmente o pensamento geográfico (paisagem, território, lugar, região e espaço geográfico), entre leituras críticas e/ou culturalistas de educação Geográfica, não podem ser cumpridas. Isto porque a vida, a produção de sentidos, não é acionada no contexto da proposta. Não afirmamos com isso um poder de contenção que poderia ser capaz de limitar leituras de mundo, mesmo em relação à BNCC. Mas, questionamos a perspectiva limitante, de bloqueio ao outro da escola (da experiência cotidiana de identificações de estudantes, professores, comunidades), do contexto. (Costa et al 2019 p.21).

É incoerente segundo os autores a ideia de um raciocínio geográfico que prescinde de quem raciocina. As formas de interação e construção desses sentidos é bloqueada pela forma como as diretrizes da base orienta.

Giroto (2017) concentra sua avaliação mais precisamente nos silêncios que a base abriga do que nos conteúdo da Geografia propriamente dito, já que segundo essa perspectiva, o discurso e os sujeitos ocultos representam os interesses na consolidação de uma concepção de educação, almejando a construção de um projeto de desenvolvimento econômico e social para o Brasil. O autor chama a atenção para a velocidade imposta para que o documento fosse elaborado, indagando:

Sua primeira versão (no caso da geografia, elaborada por alguns especialistas) foi apresentada para a consulta virtual no final do segundo semestre de 2015, sendo que o primeiro prazo para sugestões era dezembro do mesmo ano. Após pressão de professores e comunidade em geral, o prazo foi estendido para março de 2016. No entanto, estamos nos referindo a um período de seis meses para a construção de uma proposta curricular que irá afetar 50 milhões de alunos em todo o país. O que significa esta pressa? O que ela oculta? (EDUARDO DONIZETI GIROTO, 2017, p. 432-433).

Denunciando a maneira como a Geografia e as Ciências Sociais tiveram suas especificidades desconsideradas e, concomitantemente, não receberam o tratamento como disciplinas independentes, Rocha et al 2020 discorre acerca dessa defasagem destacando inicialmente a forma como o “tempo e espaço” são abordados na base:

(...) a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço;

Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. (BRASIL, 2018, p. 562)

A base não apresenta identificação de quais são as disciplinas que historicamente trabalham com essas categorias e conceitos de análise no currículo com base na produção histórica das respectivas ciências de referência (Rocha et al 2020 p. 64). A desconsideração e a não organização na relação tema/disciplina aponta o reducionismo da base e o detrimento das Ciências Sociais. No arremate dessa questão, a autora traz a definição de território, conceito primordial na ciência geográfica, destacado na base como:

Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos de cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos. (BRASIL, 2018, p. 564)

O descompasso das abordagens e a falta de ordenamento de um documento considerado norteador das práticas educativas causa um verdadeiro desarranjo, comenta-se sobre o excerto anterior:

A base sugere que a categoria território engloba, entre outras, as noções de lugar e região, que também são categorias de análise próprias da Geografia. Todavia, deve-se observar que o território, presente em toda a espacialidade social, está relacionado com as outras 65 categorias apontadas, mas a bem do rigor teórico-metodológico e conceitual exigido pelo conhecimento científico, lugar e região como categorias de análise ou conceitos estruturantes próprios da Geografia não se subsume na de território na busca da explicação científica do espaço geográfico. As abordagens no documento das categorias Fronteira, Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética também não enfatizam quais disciplinas tratam com maior propriedade cada uma delas por constituírem objetos de conhecimento de suas ciências de referência. Apenas na categoria Política que a base afirma uma visibilidade desta dentro da discussão de geopolítica (ROCHA et al 2020. p. 64-65)

A verificação assídua dos componentes geográficos na base nacional, “amontoadas” às demais áreas do conhecimento das Ciências Sociais se converte em um emaranhado de conceitos e informações desalinhadas, extremamente prejudicial a uma ciência que abriga propriamente em si uma diversidade e capacidade de elementos para a

interpretação da relação sociedade e natureza, e que necessita organicamente de uma organização teórico-conceitual. Mediante esse panorama apresentado, concluímos que:

A leitura da BNCC nos revela uma Geografia desfigurada, convertida em um amontoado de conceitos difusos, como, por exemplo, “sustentabilidade”, ou perdida em finalidades (e utilidades) definidas por agentes estranhos ao campo. Trata-se de um movimento que, pela descon sideração das redes de economia interna do campo, a sua descaracterização se converte em nova caracterização. Dito de forma mais clara, a descaracterização ou recaracterização da Geografia nos espaços escolares é o resultado das disputas que acontecem nesse campo e sobre o campo. Portanto, se hoje a educação passou a ser um espaço onde agentes privados (individuais e coletivos) relacionados diretamente ao capital (financeiro, empresarial etc.), é de se esperar que a nova configuração do que costumamos chamar de Geografia, para a escola e na escola, seja tensionada pelas racionalidades impostas pelos agentes dominantes. A partir disso, a profusão de terminologias vagas, conceitos viscosos, bem como a introdução de categorias e temáticas com abordagens que mais parecem saídas de cartilhas de “ações sociais” de grandes corporações do que de debates da ciência geográfica (Giordani, 2019. p.3-4).

E que toda essa direção que o conteúdo assume possui uma direção clara e objetiva, pois:

Ao estar inserida em uma área que não é interdisciplinar, mas não-disciplinar, o estatuto da ciência geográfica –disciplinar –passa a ser “flexibilizado” (para utilizar o vocabulário neoliberal), de acordo com as demandas ou necessidades do “mercado”. Portanto, no processo de reconfiguração da Geografia Escolar por meio de uma imposição curricular legal, a racionalidade, convertida em política, busca não apenas produzir uma nova ordem escolar, mas também ditar as finalidades da escola, legitimar conhecimentos, definir usos das ciências e atribuir sentidos à docência. (Giordani, 2019. P.4).

A comunidade acadêmica de Geografia, por meio de suas entidades como a AGB (Associação de Geógrafos Brasileiros) e a ANPEGE (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia) composta por professores e pesquisadores manifestou-se se contrária tanto à BNCC quanto à Reforma do Ensino Médio em que ela está inserida. As principais críticas giram em torno da posição secundária que a Geografia assume nesse novo cenário que se delineia, resultado da ausência de debates críticos e de agentes fundamentais (alunos, professores e pesquisadores) na construção de uma base democrática e comprometida com a formação da cidadania integral dos alunos.

Em carta intitulada “PELA REVOGAÇÃO DA LEI DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO 13.415-2017” publicada em no dia 07 de julho de 2018, no XIX

Encontro Nacional de Geógrafos em Joao Pessoa no estado da Paraíba, por meio de sua diretoria executiva nacional, a AGB em consonância com as demais entidades se posiciona contra não somente as contrarreformas em andamento, mas todo o conjunto de ações institucionais que retrocedem toda a luta da classe trabalhadora que atingem por completo toda a sociedade. Dessa forma, a AGB se posiciona da seguinte maneira:

Compreendemos que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio se inserem no processo de ataque do capital, com seus principais agentes, sobre a educação pública, tendo como protagonista o movimento Todos Pela Educação, que representa o empresariado global nas questões educacionais e reproduzem no território nacional a agenda dos organismos intersetoriais e financeiros. Isso ocorre por meio da consolidação ideológica dos sentidos da qualidade da educação, resultando na intensificação do controle da formação-atuação docente, na reconfiguração dos mecanismos político-pedagógicos e do aprimoramento dos instrumentos de regulação e controle educacionais – currículo, materiais didáticos, formação de professores e avaliação – que logram os sentidos formativos para a competição administrada (meritocracia), em tempos de intensificação da precariedade, que visa aprofundar ainda mais as desigualdades e iniquidades sócio-espaciais. Tais mecanismos promovem uma hierarquia educacional, uma educação para dirigentes e outra para trabalhadores. (AGB, 2018).

A rejeição na consulta da comunidade acadêmica e de diferentes segmentos da sociedade civil somado ao foco na aprendizagem sem considerar o papel do professor no processo de produção do conhecimento que abre margem à presença do oligopólio educacional, do descarte de conceitos e temas para a construção da criticidade do pensamento são alguns dos inúmeros apontamentos que fazem a AGB rejeitar a base. Ela assume que:

Defendemos um currículo autônomo, construído cotidianamente e coletivamente, pelas comunidades escolares. Denunciamos que a implementação da Reforma e da BNCC: acentua a precarização da formação integral dos sujeitos sociais, por estar associada à retirada de disciplinas da Educação Básica; conduz ao cerceamento da autonomia docente sem considerar a precariedade do trabalho e dos sistemas públicos de ensino; promove a abertura para o processo de privatização da educação pública. Além disso, influencia a formação docente dando-lhe caráter neotecnista, flexível-polivalente tão evidentes na reforma curricular do ensino superior e com a criação do programa Residência Pedagógica. Tais reformas primam pela intensificação da lógica de ranqueamento e exclusão dos estudantes e suas escolas. Além disso, se apresentam no contexto de ajuste fiscal e homologação da PEC 55/2017. (AGB, 2018).

Em nota técnica assinada por treze pesquisadores de diferentes universidades do país, a ANPEGE (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia)

organiza os debates, reflexões e problematizações acerca da instituição da BNCC mais precisamente no que diz respeito a formação dos docentes da área. Em defesa da formação plural de professores, fundamentada na diversidade das geografias das escolas e universidades públicas, a BNCC não se consolidou apenas como uma base unicamente, mas como uma plataforma de recursos educacionais que ameaça a autonomia dos currículos cotidianos de escolas e universidades, e segundo a nota, desconsiderar essa gama de interações nega uma formação que dialogue com múltiplos territórios escolares (ANPEGE, 2017). Portanto, segundo essas considerações,

Por isso, um currículo oficial não pode limitar a formação de professores ao instituir uma visão única de Geografia, a da BNCC e seus redatores, secundarizando subcampos e abordagens da ciência geográfica. Fato que enfraquece a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão e compromete a contratação do profissional especializado (ANPEGE, 2019. P.3).

Fica evidente a ameaça ao processo formativo dos docentes e da integralidade dos conteúdos da Geografia, isso reconfiguraria e ficaria a cargo da atuação do profissional em sala de aula, que como salienta a mesma nota:

(...)Desse modo, é que se pretende uma formação de professores totalmente articulada com a BNCC, apoiada no “como fazer”, de modo que o professor perca a sua autonomia e torne-se um profissional autômato que somente é capaz de reproduzir o que foi estabelecido na sua formação (...) (ANPEGE, 2019. P.8)

A emissão desses e de outros comunicados é de ampla valia pois reforça o compromisso dessas instituições com os valores democráticos e a preservação da educação resistente ao avanço da onda do capital. As posições críticas manifestadas têm um impacto decisivo da classe respectiva nesse jogo de disputas, onde elenca através de uma avaliação minuciosa a condenação e a invalidez da BNCC.

2.4 As instituições

O “Movimento Todos Pela Base”

Ciente dos caminhos e das influências que rodearam as discussões em torno da base, além das problemáticas que se consolidaram em sua versão final, algumas perguntas nos fazem refletir acerca desse processo, como: a quem foi destinada a importante tarefa de definir as formas e os conteúdos que os milhões de alunos do Brasil, em sua maioria da rede pública de ensino, filhos da classe trabalhadora, devem ou não aprender? Sob quais intervenções ela foi fundamentada? E mais especificamente, quem são esses agentes

e quais as intencionalidades do seu discurso?

Isso é válido pois quem fala, fala a partir de algum lugar, num determinado tempo-histórico e dentro de um grupo social. Nesse trabalho, o interlocutor em questão, no qual buscamos averiguar o discurso, são os representantes do neoliberalismo na educação, compreendidos aqui como as fundações, os institutos e os movimentos empresariais que demonstraram um grande interesse na BNCC. Esses agentes contaram ainda com a colaboração de instituições como a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) além de parlamentares aliados à subordinação da educação aos interesses econômicos do empresariado.

Interessante nos interrogarmos concomitantemente às questões anteriores sobre quem especificamente os neoliberais tem recorrido para se consultar e quem são aqueles que propositalmente tem suas contribuições ignoradas. Nessa perspectiva Gentili (1994) discorre acerca sobre os “sabichões” da educação, a quem os neoliberais tem se alicerçado, comenta que:

O raciocínio neoliberal é, neste aspecto, transparente: se os empresários souberam triunfar na vida (isto é, se souberam desenvolver-se com êxito no mercado) e o que está faltando em nossas escolas é justamente "concorrência", quem melhor do que eles para dar-nos as "dicas" necessárias para triunfar? O sistema educacional deve converter-se ele mesmo em um mercado.... devem então ser consultados aqueles que melhor entendem do mercado para ajudar-nos a sair da improdutividade e da ineficiência que caracterizam as práticas escolares e que regula a lógica cotidiana das instituições educacionais em todos os níveis. É nesse contexto que deve ser compreendida a atitude mendicante e cínica dos governantes que solicitam aos empresários "humanistas" a adoção de uma escola. Se cada empresário adotasse uma escola, o sistema educacional melhoraria de forma quase automática graças aos recursos financeiros que os "padrinhos" distribuiriam (doariam), bem como aos princípios morais que, vinculados a uma certa filosofia da qualidade total, da cultura do trabalho e idade do esforço individual, eles difundiriam na comunidade escolar. (Gentili, 1994, n/p).

Salientamos que essas organizações agem em consonância com as orientações de organismos internacionais como a OCDE, que segundo David Chaves da UFRJ, especialista na atuação dos organismos multilaterais na educação, a define como “Ministro da Educação no Mundo” (“A quem interessa a BNCC?” 2017). Segundo o autor, essa entidade indica no mundo empresarial quais são as nações que estão seguindo as diretrizes educacionais e econômicas sinalizando os locais mais atrativos para os investimentos privados. Essa relação associa a educação as demandas do mundo do trabalho, treinando os alunos para um mundo de eficiência e resultados.

São nesses predicados que surge o movimento “Todos Pela Base Nacional Comum Curricular”, que se apresenta em seu site oficial como uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que desde 2013 se dedica à construção e a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio (“Quem Somos | Movimento Pela Base,” 2021). O movimento conta com integrantes da esfera pública e privada, estando entre eles gestores, especialistas em currículos e avaliações, professores, empresários que formam o conselho consultivo.

Nessa composição, Costola e Borghi (2018) sistematizam os membros dessa organização na ordem demonstrada na Figura 5:

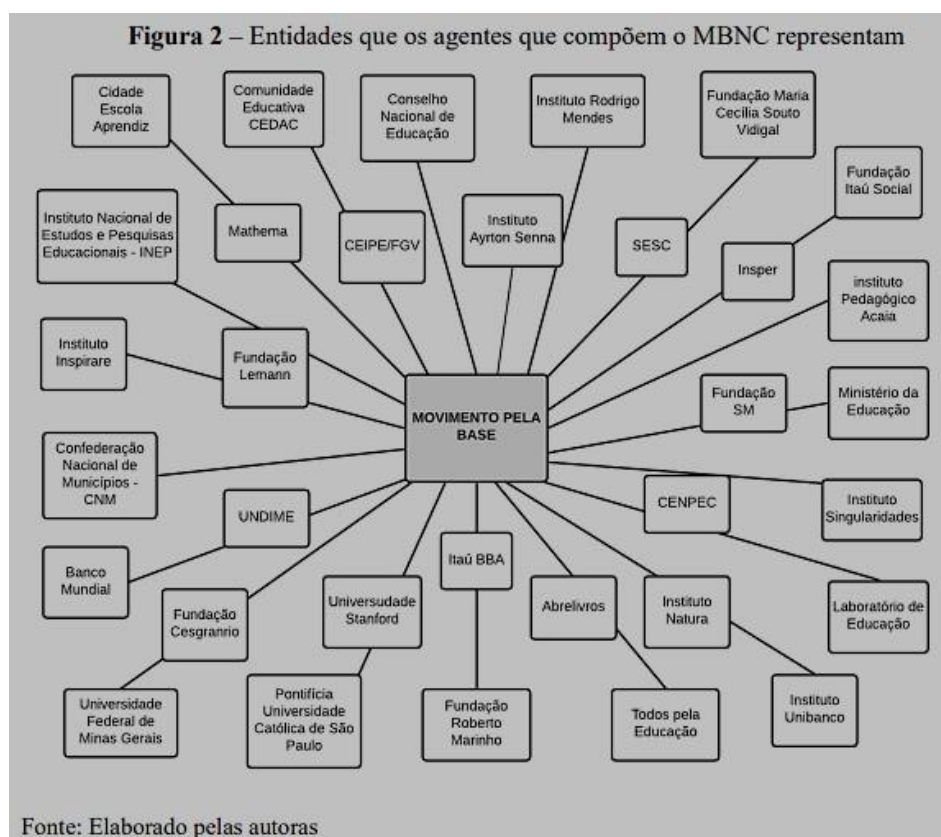
Figura 5 - Sujeitos e que compõem o Movimento pela Base Nacional Comum



Fonte: Cóstola e Borghi, 2018.

Esses sujeitos pertencem a diferentes entidades e instituições, de origem pública e privados, nacionais e internacionais, sintetizados na Figura 6:

Figura 6 - Entidades que os agentes que compõem o MBCN representam



Cóstola e Borghi, 2018

Ainda se insere no movimento um conselho consultivo, um conselho mantenedor composto pela Fundação Leman, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú Educação e Trabalho (“Quem Somos | Movimento Pela Base,” 2021). Segundo o site, o movimento defende a aprovação da BNCC pois:

01

Acreditamos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio contribui para promover uma educação integral e de qualidade, direito de todas as crianças e jovens brasileiros.

02

Entendemos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio contribui para a coerência entre currículos, formação de

professores, materiais didáticos e avaliações, potencializando, assim, a conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

03

Defendemos que a implementação e a revisão da BNCC, conforme previsto em regulamentação, tenham qualidade técnica e legitimidade, com processos guiados por evidências e que considerem as perspectivas de estudantes, professores, gestores escolares, secretarias de educação e da sociedade em geral.

04

Valorizamos o regime de colaboração nas nossas iniciativas e relações com as redes e os parceiros.

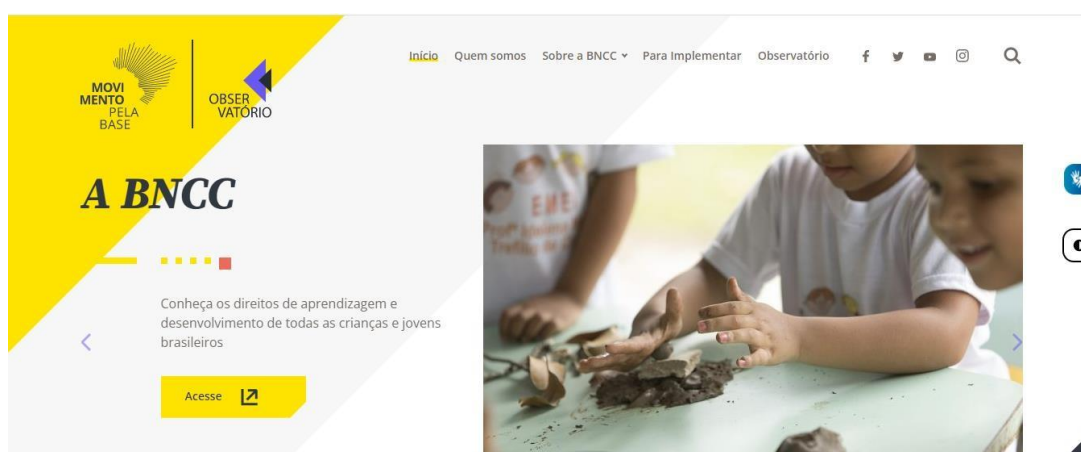
05

Prezamos pela transparência e acompanhamento contínuo dos processos de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

06

Consideramos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio é de responsabilidade do poder público e das redes de ensino, com o apoio da sociedade civil. (“Quem Somos | Movimento Pela Base,” 2022).

Figura 7 - Página Inicial do Site “Movimento Pela Base”



Fonte: Movimento Pela Base, 2022.

A figura acima demonstra a tela inicial do usuário que consulta o site oficial do movimento. No canto superior direito, ao clicar em “Observatório” o usuário é levado para outra página, com o mesmo *layout* e organização do Movimento Pela Base, mas

especificamente traz direcionamentos, análises e uma série de outras informações a respeito da implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio.

Figura 8 - Página Inicial do “Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”.



Fonte: “Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”.(2022).

A integração desse movimento, ou de qualquer outro semelhante dos inúmeros que tem aparecido nos momentos de reestruturação das políticas educacionais, operam em frentes amplas e diversas. Isso é evidente dada a atuação dos membros componentes que vão desde professores e pesquisadores a representantes de setores privados. Contudo, embora a diferença de instâncias, os interesses convergem em uma mesma direção, nesse caso a precarização do ensino através da consolidação de uma proposta neoliberal para a educação nacional.

É comum encontrarmos no site oficial passagens de reafirmação dessa postura insistente de compromisso com a base. A BNCC é tratada como premissa básica para outras mudanças que rumam junto com o reformismo neoliberal, explícito em “Os currículos alinhados à BNCC e ao Novo Ensino Médio são o ponto de partida para a organização de outras políticas, como materiais didáticos, avaliações e formações de professores.” (“Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio | Observatório Movimento Pela Base,” 2022).

2.5 Metodologia: Análise de Conteúdo e Análise de Discurso

Após considerar o “Movimento Todos pela Base” como um dos principais agentes interventores para o estabelecimento da BNCC solidificada e alinhada aos princípios neoliberais, a afirmação dessa circunstância é justificada nesse trabalho através da investigação dos discursos provenientes desses interlocutores produzidos ao longo do processo histórico da construção do currículo. Desse modo, utilizaremos como recurso teórico-metodológico uma forma híbrida que abrigue elementos tanto da análise de

conteúdo quanto da análise de discurso, pois reconhecemos que ambas as vertentes têm o fator interpretativo como indispensáveis. No final do processo será possível reconhecer de que forma se deu essa influência direta do movimento na conformação e aprovação da BNCC.

A análise de conteúdo tem como principal expoente a autora Laurence Bardin, que em seu livro “Análise de Conteúdo” estrutura desde a história e teoria até as práticas, métodos e técnicas de análise. Nessa mesma obra, a AC é definida por Bardin como um método empírico posto como um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (Bardin 2011 p.15 apud Marsaro 2012 p.1/2). Resumidamente, a AC visa definir uma técnica de leitura, onde o pesquisador lê o texto e procura reconhecer o que aquele fenômeno está tentando expor em relação ao fenômeno de análise, lendo de modo objetivo na captura do nível do explícito. Ainda sobre a conduta do pesquisador na AC, Godoy (1995 apud Câmara 2013) afirma que:

(...) a análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira (Godoy 1995 apud Câmara 2013, n/p).

Na tentativa de desvendar o que está implícito no texto, onde se guarda a real intenção de quem o escreveu, é preciso ir além das palavras do texto, necessita da investigação do autor, dos leitores, das vias de publicação e o contexto inserido. Sobre essa afirmação, cabe dotar da AC que consiste em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42 apud Leite, 2017, p.542).

No processo de aplicação dessas técnicas a intencionalidade na busca dos resultados emergem de duas abordagens: a qualitativa e a quantitativa. Sobre essa diferença metodológica sobreposta a AC afirma-se que:

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo (BARDIN, 2010). Um exemplo

aplicado com análise quantitativa é o estudo de Spiel, Bohm e Eye (1999), que utilizaram a correlação de Spearman para identificar as relações entre categorias, não referenciando a metodologia de Bardin. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração (BARDIN, 2010 apud Seramim; Walter, p.246).

Segundo Bardin são 3 fases de organização com critérios diferentes para se realizar a AC, sendo elas: a pré-análise, a exploração material e o tratamento dos resultados. (MARSARO, 2012). Inicialmente, a primeira etapa consiste basicamente na organização do material que irá compor o corpus da pesquisa. “O corpus da pesquisa é o conjunto dos documentos tidos em conta a serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p.96 apud MENDES; MISKULIN, 2017). Além do levantamento inicial dos documentos, é nessa primeira fase também que se elaboram as primeiras hipóteses que são resultados da “leitura flutuante”, Bardin (2011) sugere que se construa um índice baseado em indicadores que no término do contato com o material se codifique os dados, procedimento no qual os dados são transformados sistematicamente e agregados em unidades.

Mas para isso, Bardin menciona que é ideal seguir algumas regras, sendo elas:

(...) às regras de *exaustividade* (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); *representatividade* (a amostra deve representar o universo); *homogeneidade* (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); *pertinência* (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e *exclusividade* (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria). (CÂMARA, 2013).

Outra característica fundamental da AC nessa fase é o processo de codificação dos dados restringe-se a escolha de unidades de registro, ou seja, o recorte que se dará a pesquisa (MARSARO, 2012). Essa unidade que irá ser decodificada, nessa abordagem, pode ser uma palavra, tema ou frase. A constância com que essas unidades de registro aparecem no discurso é contundente, pois:

No processo de enumeração de regras, ou seja, de seleção de regras de contagem, a presença de elementos ou unidades de registros (palavras, temas ou outras unidades) pode ser significativa ou, ao contrário, a ausência de determinados elementos pode bloquear ou traduzir a vontade escondida. Outros fatores cruciais nesse processo são a frequência em que aparece a unidade de registro; a intensidade medida através dos tempos dos verbos, advérbios e adjetivos; a direção favorável, neutra ou desfavorável e demais critérios associados (positivo ou negativo); a ordem estabelecida nos registros, ou seja, se o sujeito A aparece antes do B e, por fim, a concorrência, caracterizada pela presença simultânea de duas ou mais unidades de registro numa unidade de contexto.(Marsaro, 2012, p. 385).

Posteriormente se realiza a categorização, onde agrupam-se os temas nas categorias definidas, em quadros matriciais, pelos pressupostos utilizados por Bardin (2011). Isso constrói um inventário de que agrupa inúmeras informações, sendo a categoria, de modo geral, uma forma de pensamento e representa a realidade, de forma resumida, em determinados momentos (Marsaro,2012).

Bardin (2011) também trabalha com tópicos de inferência, que se refere ao tratamento dos dados que se orienta por diferentes polos de atenção (polos de comunicação), que permite ao pesquisador, novos descobrimentos, comparações, temas e dados. O quadro abaixo sintetiza essa fase do processo:

Tabela 1 - Pólos de Comunicação na AC.

Pólos de Comunicação			
Emissor	Receptor	Mensagem	Canal
Produce a mensagem; Pode ser um indivíduo ou um grupo.	Pode ser um indivíduo; Recebe a mensagem e estuda sobre a que ela se destina.	É o ponto de partida da análise; Estuda-se o conteúdo, significado, significantes, código e significação.	Serve mais como procedimento experimental do que para análise de conteúdo.

Quadro 2 – Características dos Pólos de Comunicação
Fonte: Adaptado aos estudos de BARDIN (2011)

(MARSARO, 2012)

Na terceira e última fase, onde se realiza o tratamento dos resultados, o pesquisador na sua interpretação busca validar os sentidos imersos e ocultos no discurso. Durante a interpretação deve se retornar aos marcos teóricos, pertinentes a investigação a fim de embasar a sua perspectiva, sendo por meio dos dados obtidos e do embasamento teórico o que dará sentido a interpretação. (MARSARO, 2012).

Foi devido à insuficiência histórica na interpretação do discurso baseada por uma visão “conteudista” a razão para que nos anos 1960 surgisse a Análise de Discurso (Folletto et all 2016). Nessa nova concepção, o que se trata não é uma metodologia, mas sim uma disciplina de interpretação fundada pela intersecção de epistemologias distintas, pertencentes a áreas da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise (Caregnato; Mutti 2006). Ainda segundo as autoras, a AD é construída pelo tripé: ideologia + história + linguagem, onde a ideologia é compreendida como o posicionamento do sujeito quando se adequa a um discurso, representando o processo imaginário que está no inconsciente, a história se refere ao contexto sócio-histórico e a linguagem é a materialidade do texto que gera pistas do sentido que o sujeito pretende dar (Caregnato:Mutti 2006. p.180-181).

É na análise de discurso em que se exige do pesquisador a capacidade aumentada

de interpretação, seu trabalho é buscar qual é o modo em que o texto selecionado significa algo, além daquilo que está na superfície das palavras, e de como essa significação é produzida através dos processos que estão além das linhas do texto, adicionando a esfera do contexto ajustando sua lente crítica nesses condicionantes. Ainda no que se refere a postura do analista que se faz do uso da AD, destacamos que:

Na interpretação é importante lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido. (Caregnato; Mutti 2006. p.682).

A contribuição caminha, portanto, segundo seus precursores com as hermenêuticas contemporâneas, que após analisar os discursos indicam que estes tem sentido oculto que deve ser captado e que, sem uma técnica adequada permanece escuro e inatingível (Maingheneau, 1997; Fagundes; Nogueira 2008 apud Gonçalves 2008). De modo a contribuir com a reflexão dos autores citados acima sobre as características fundamentais da AD, confere ainda:

A Análise do Discurso consiste numa técnica de análise que explora as relações entre discurso e realidade, verificando como os textos são feitos, carregando significados por meio dos processos sociais. Os textos podem ser considerados tanto uma unidade discursiva como manifestação material do próprio discurso. (Mozzato e Grzybovski (2011, p. 737-738 apud Gonçalves 2008 p. 285).

Mesmo que possuem diferentes alinhamentos filosóficos em seus alicerces que implicam mudanças no enfoque de diferentes etapas do processo, na postura do pesquisador e da abordagem do discurso especialmente, tanto a AD quanto a AC constituem um verdadeiro marco contundente na história da pesquisa qualitativa e social. Após considerarmos as diferenças, o que a AD e a AC parece ter em comum diante do discurso é que ambas compartilham de uma rejeição da noção de que a linguagem é uma forma neutra de refletir e/ou retratar o mundo (Caregnato; Mutti 2006). De modo a salientar um pouco mais sobre as diferenças dessas disciplinas, considera o quadro explicativo:

Tabela 2 - Síntese entre AC e AD

**Quadro-síntese das aproximações e afastamentos
entre Análise de Conteúdo e Análise do Discurso**

	ANÁLISE DE CONTEÚDO	ANÁLISE DO DISCURSO
Objetivos de pesquisa	captar um saber que está por trás da superfície textual	analisar em que perspectivas a relação social de poder no plano discursivo se constrói
Eu pesquisador	espião da ordem que se propõe a desvendar a subversão escondida; leitor privilegiado por dispor de "técnicas" seguras de trabalho	agente participante de uma determinada ordem, contribuindo para a construção de uma articulação entre linguagem e sociedade
Concepção de texto	véu que esconde o significado, a intenção do autor	materialidade do discurso
Concepção de linguagem	reprodução e disseminação de uma realidade <i>a priori</i>	ação no mundo
Concepção de ciência	instrumento neutro de verificação de uma determinada realidade	espaço de construção de olhares diversos sobre o real

Fonte: Rocha; Deusdará. 2005

De fato, a de se considerar que não existe somente um único caminho para realizar a análise de conteúdo e a análise de discurso. A epistemologia dessas disciplinas, forma como são referidas no levantamento bibliográfico, contou com o esforço de seus precursores na descrição das etapas, mas no decorrer da história observa-se nos trabalhos publicados uma diversidade na aplicação dessas metodologias, hora atendendo aproximadamente as técnicas horam associando-as com demais metodologias. Como tratado inicialmente, essa pesquisa aborda o tema investigando por uma forma híbrida que compreende elementos da análise de conteúdo e da análise do discurso, as etapas e a instrumentalização serão explicitas nos capítulos a seguir de modo a esclarecer o processo metodológico empregado na pesquisa.

3. Aplicação da Metodologia

Os trabalhos que fazem uso da metodologia da Análise de Conteúdo têm ganhado projeção nos últimos tempos e se democratizado alcançando as mais diferentes áreas do conhecimento por abranger a exploração e análise dos dados qualitativos, das comunicações, da subjetividade do discurso entre outros novos e velhos temas. O fato da AC ter conquistado muitos adeptos, fato constatado pela grande quantidade de publicações com o emprego desta técnica, contrariamente não se concretiza em um cenário favorável para si mesma, visto que na contramão de sua popularidade ela tem se tornado uma técnica pouco clara possibilitando sua utilização sem os cuidados metodológicos exigidos para uma prática de pesquisa recomendada, especialmente para os pesquisadores iniciantes, que tendem a aplicá-la como prática intuitiva e não sistematizada (OLIVEIRA, 2008 apud Silva; Fossá, 2015, p.2).

Mediante a situação apresentada vale recorrer aos fundamentos de Bardin (1977) que enfatiza a importância do rigor na utilização da Análise de Conteúdo, reforçando a necessidade de ultrapassar as incertezas e descobrir o que é questionado.

A formulação das hipóteses, que ao final da análise de conteúdo será confirmada ou refutada é uma das etapas que optamos por realizar antes mesmo da pré-análise dos documentos. Isso foi possível pois não existe a obrigatoriedade de realizá-las mediante a um “corpus” de análise que preceda as hipóteses (Seramim; Walter, 2017, p. 248). Algumas análises efetuam-se “às cegas” e sem ideias preconcebidas, sendo uma ou várias técnicas consideradas adequadas, a priori, a fim de fazer o material “falar” (tirar as primeiras impressões) (BARDIN, 2010 apud Seramim; Walter, 2017, p. 248).

Reafirmando nossa postura de seguir contemplando com solidez cada uma das técnicas de cada etapa, apresentamos no fluxograma a seguir a concepção inicial de forma sistemática dos primeiros passos da aplicação da metodologia da AC.

Figura 9 - Fluxograma da fase de preparação da Análise de Conteúdo

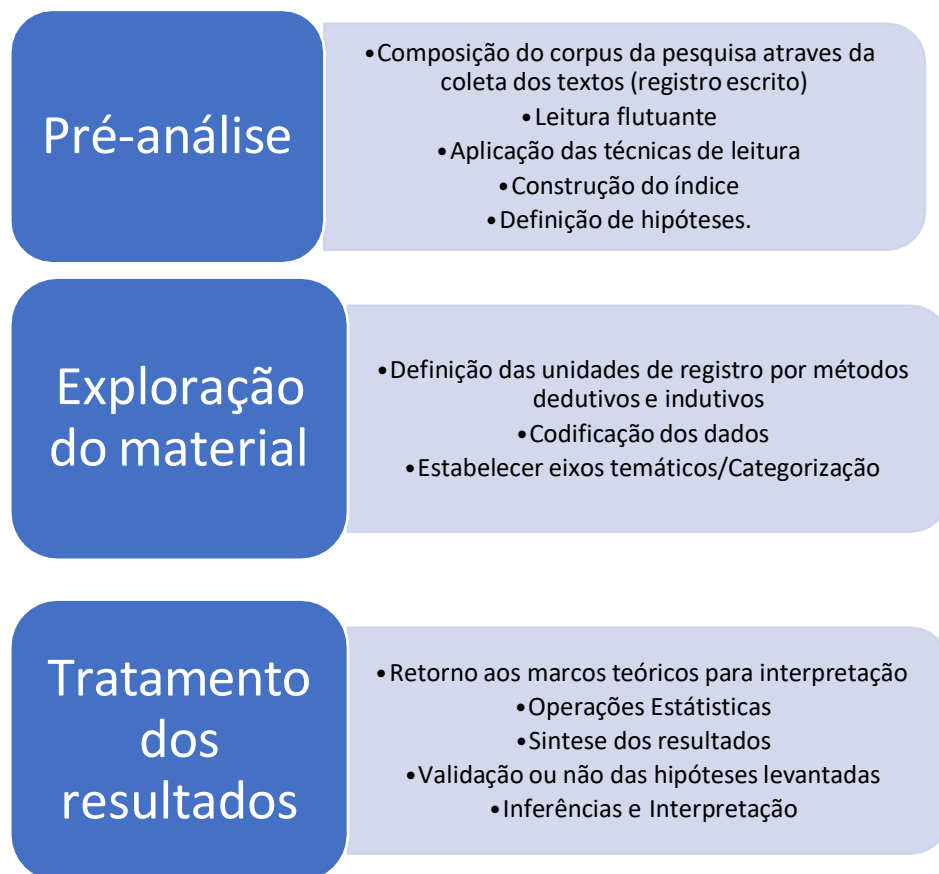


Fonte: Elaboração do autor, 2022.

O diferencial do uso das metodologias de análise nesse trabalho fica por conta da utilização da Análise de Discurso na interpretação dos dados obtidos pela Análise de Conteúdo segundo Bardin. Na conclusão da AC empregada aqui, na etapa final, que corresponde ao “Tratamento dos Resultados” sugere voltar a bibliografia para a interpretação, nesse momento a AD se faz presente, pois a bibliografia composta nessa pesquisa foi construída através dessa metodologia, que leva em consideração os agentes e o histórico do tema, por exemplo. Dessa forma conseguimos extrair da AC todo o rigor metodológico de cada uma das fases, e da AD captamos a capacidade de interpretação do material fundamentado na esquematização da pesquisa.

A condução da Análise de Conteúdo englobou as seguintes etapas demonstradas cronologicamente na tabela a seguir:

Figura 10 - Etapas Cronológicas da Análise de Conteúdo segundo Bardin



Fonte: Organização do autor, 2022.

3.1 Fase 1: Pré-Análise

Embora não se exija uma ordem definitiva dos processos dessa etapa, é nela em que os esforços estão concentrados em organizar as ideais primárias da pesquisa para que ela seja útil. O “corpus” que compõe a centralidade das análises nesse trabalho são os textos disponíveis e coletados no site oficial do “Movimento Pela Base” e do seu “Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”. Os registros escritos foram selecionados previamente para a leitura e análise a partir do critério de identificação das palavras chaves: BNCC, Currículo, Alinhamento, Implementar, Formação, Políticas, Práticas entre outros termos presentes nos títulos e enunciados das matérias do site.

Compor o “corpus” da pesquisa desse trabalho foi uma tarefa difícil em virtude da imensa variedade de conteúdos que a fonte de dados nos disponibiliza. O material compreendia desde informações gerais sobre a base e a Reforma do Ensino Médio, trilhas formativas para a implantação da base, recomendações de especialistas, experiências práticas de execução do currículo, conteúdos pedagógicos, documentos oficiais e referências internacionais entre outros tópicos divididos tanto para as etapas de ensino específicos quanto para os mais diferentes públicos (alunos, gestores, professores, secretarias e pesquisadores) disponibilizados em diferentes formatos (documentos, vídeos, cursos online, planos de aula e plataformas).

Diante dessa quantidade vasta de material, foi realizado uma leitura flutuante para instituir uma interação primária buscando captar as mensagens contidas nelas, permitindo-nos levar por “impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas (Franco, 2008. P.52 apud Mendes; Miskulin, 2017). O processo de desvendamento crítico do conteúdo já é iniciado nessa etapa, pois como comenta Bardin (1997, p.170) o discurso é “toda comunicação estudada não só no nível dos seus elementos constituintes elementares (como por exemplo a palavra), mas também sobretudo a um nível igual e superior, à frase (proposições, enunciados, sequências).

Posteriormente, imergiu na próxima etapa dessa fase o uso de técnicas de leitura em que o material levantado foi submetido, pois, no fim das contas, quais desses inúmeros documentos serviria por fim para corresponder às expectativas e atingir os objetivos propostos nessa pesquisa? E que no final corresponderia a validação ou não das hipóteses e nos permitiria realizar as inferências necessárias. No avançar dessa compreensão pós leitura flutuante, que de certo modo abrange muito, mas traz pouca profundidade do

conteúdo nós lançamos diante das regras trazidas por Bardin (1977) e aplicamos os procedimentos analíticos nos textos como apresentado na figura abaixo:

Figura 11 - Aplicação das regras sobre o material coletado.

Regra da Exaustividade

- "Uma vez definido o campo do corpus (...) é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus" (Bardin, 1977, p. 97). O "corpus" da pesquisa se mostrou consistente devido ao número grande de registros escritos colhidos sobreposto a caracterização dos temas que envolvem e dos critérios citados anteriormente, todos definidos e contemplados pelo levantamento bibliográfico da pesquisa até aqui. O cuidado nessa etapa foi de não deixar nenhum elemento que corresponda aos critérios previamente definidos de fora da análise.

Regra da Representatividade

- "A análise pode efectuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial". (Bardin, 1977, p. 97). A construção de uma amostragem específica para a análise não foi uma abordagem realizada. Por se referir a uma investigação qualitativa conferimos a totalidade do assunto através da busca inicial de palavras "chaves" que circulam o assunto, sendo essa completude inicialmente, alvo das nossas análises.

Regra da Homogeneidade

- "Os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha" (Bardin, 1977, p.98). Os documentos levantados estão presentes no site único e específico que anteriormente através do levantamento bibliográfico foi analisado criticamente (tanto por sua influência quanto aos agentes que o compõem) que confere ao movimento central de estudo dessa pesquisa. Dada essa descrição, afirmamos que os dados correspondem ao mesmo universo pela semelhança de estrutura e unidade das temáticas que estão sob grande adesão, desse modo a regra da homogeneidade foi atendida.

Regra da Pertinência

- "Os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise". (Bardin, 1977, p.98). A adequação dos objetivos centrais do trabalho em relação aos documentos foi uma regra prontamente correspondida, tendo em vista que nosso objetivo é desvendar tudo o que o site do "Movimento Pela Base" produz, ou seja, o conteúdo não precisou ser adaptado, pois, nosso interesse é exatamente na sua rede de ações e produções.

3.2 Fase 2: Exploração do Material

Nessa fase fica compreendido a exploração mais detalhada do “corpus” concebido na etapa anterior dando um aprofundamento mais preciso nos dados, almejando construir as unidades de registro e as unidades de contexto. Agrega-se ainda nessa etapa a aplicação sistemática de técnicas manuais ou informatizadas, que segundo Bardin (2010) consiste, essencialmente, em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras antes estabelecidas. A autora ainda comenta que com uma Pré-Análise bem realizada, essa fase “não é mais que uma administração sistemática das decisões tomadas (Bardin, 1977, p.101 apud Mendes; Miskulin, 2017).

- **Definição das unidades de registro por métodos dedutivos e indutivos**

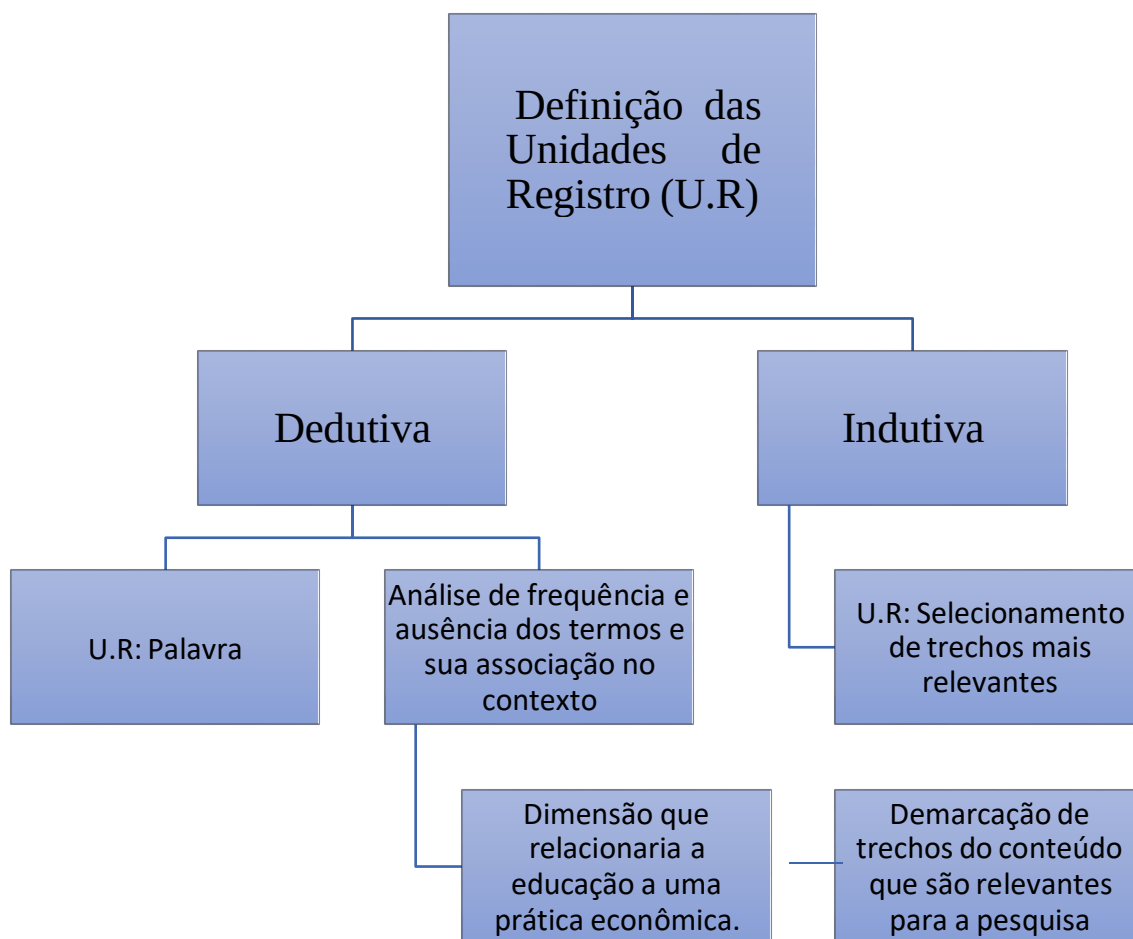
As unidades de registro foram concebidas através do método dedutivo e do método indutivo. A U.R pode ser entendida como a menor parte do conteúdo cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas, podendo o ele ser distintos em tipos que podem estar inter-relacionados: a palavra, o tema, o item (Franco, 2008, p.41 apud Mendes; Miskulin, 2017). No método dedutivo optamos pela categoria da palavra, sendo essas criteriosamente definidas como “BNCC” por se tratar do objeto elementar da pesquisa e também representar dimensões tratadas na revisão bibliográfica. Essas palavras foram eleitas para a análise, pois através da revisão bibliográfica identificamos a existência de dimensões que as palavras abrigam.

Durante a leitura foram selecionadas cores diferentes para grifar a presença dessas palavras nos materiais através de um processo manual de análise e identificação. Cada uma dessas cores são respectivamente os códigos da pesquisa e a cada momento em que se constatou a presença de uma dessas palavras e foi averiguada a sua dimensão que estivesse de acordo com o tema ela foi destacada.

Já na análise indutiva utilizamos também a técnica manual de grifar os trechos no próprio material nos mais relevantes observados durante a leitura e que posteriormente pudesse ser eleito a uma categoria específica dentro da pesquisa. Nessa etapa, as cores utilizadas também viraram códigos para cada passagem estudada.

Para Bardin (1977), podemos entender por fim que todo esse processo de codificação consiste como a transformação por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo.

Figura 12 - Organização das Unidades de Registro



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Na unidade de registro dedutiva foi feita uma busca através da ferramenta Ctrl+F do Windows para localiza-las e quantifica-las no texto. Segundo Bardin, a repetição de palavras e/ou termos pode ser configurada como uma estratégia no processo de codificação para serem feitas as unidades de registro, e posteriormente, categorias de análises iniciais (Bardin, 2010). Essas U.R portanto, serão posteriormente vinculadas a um código para a categorização.

- **Codificação dos dados**

A tabela abaixo indica os resultados quantitativos obtidos por meio da exploração do material levantado. As unidades de registro, utilizadas de modo indutivo, foram treze palavras, sendo elas: BNCC, Currículo, Competências, Inovação, Habilidade, Flexibilização, Trabalho, Qualificação, Mercado, Competitividade, Avaliação e Resultado (s) que através da exploração tanto do levantamento bibliográfico quanto do site oficial abrigam uma dimensão direta com o objetivo central do trabalho.

Tabela 3 - Relação entre as U.R e o número de ocorrência

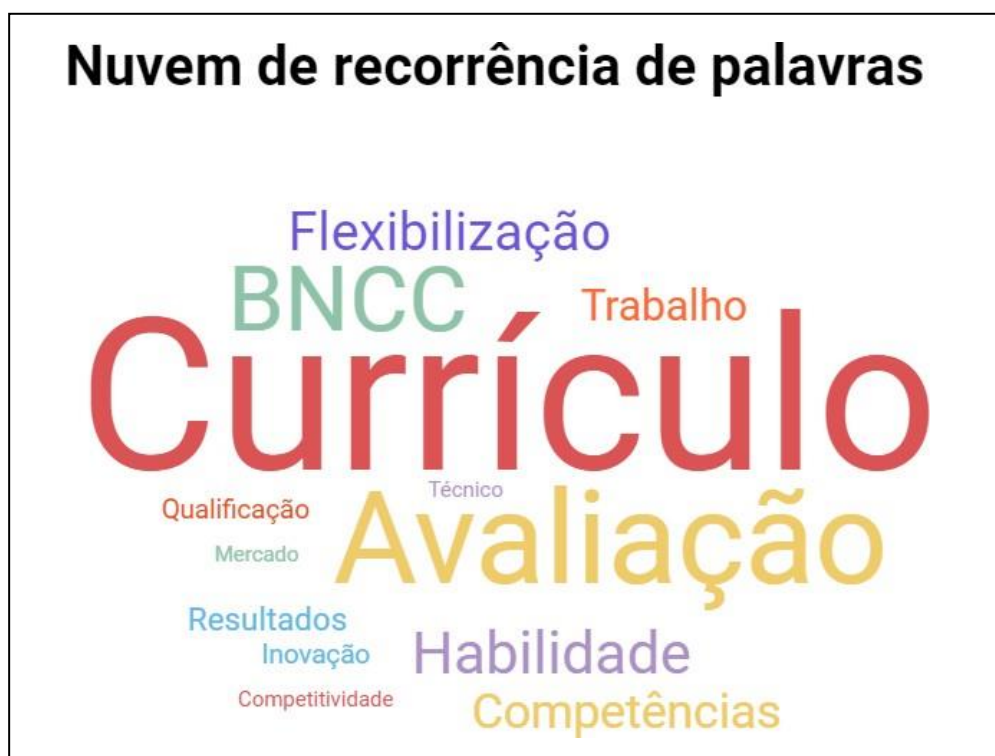
Unidades de Registro	Número de ocorrência das palavras
BNCC	411
Currículo	1120
Competências	144
Inovação	6
Habilidade	202
Flexibilização	180
Trabalho	107
Qualificação	27
Mercado	0
Competitividade	0
Avaliação	609
Resultado(s)	43
Técnico(a)	48

Fonte: Elaboração do autor, 2022.

Os 10 documentos utilizados para a análise evidenciam uma frequência total de 2.897 termos gerais das U.R estabelecidas previamente, sendo Currículo (1120) e Avaliação (609) os de maiores recorrência, enquanto Mercado e Competitividade não foram constatados.

Tratamento dos Resultados

Figura 13 - Nuvem de recorrência de palavras dos textos analisados.



Fonte: Elaboração do autor, 2022.

De forma indutiva, na identificação de trechos que pudessem ser selecionados e problematizados de acordo com nosso levantamento bibliográfico, encontramos as seguintes passagens:

(Trecho 1): O desenvolvimento das competências gerais está relacionado com a necessidade de formar indivíduos capazes de lidar com um futuro incerto, com o dinamismo das mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. Portanto, mais do que ensinar uma lista de conteúdo, a escola precisa possibilitar que esses educandos desenvolvam habilidades e competências, a fim de que possam lidar com desafios diversos nas diferentes áreas da vida deles e contribuir para a construção da sociedade que almejamos. (“GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS ALINHADOS À BNCC PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL,” [s.d.])

Dimensões/Códigos: Competências, Habilidades, Trabalho.

(Trecho 2): IGUALDADE, DIVERSIDADE E EQUIDADE O processo de implementação dos currículos deve estar em sintonia com um objetivo central das políticas educacionais do Brasil, também contemplado na BNCC, que consiste na superação do quadro de desigualdades educacionais regionais em contextos de diversidade cultural e profundas desigualdades sociais. À luz desta questão, devem ser pensadas propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos educandos, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais... (“GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS ALINHADOS À BNCC PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL,” [s.d.]

Dimensões/Códigos: Embora haja o destaque para a diversidade local, as orientações sugerem somente a execução plena do documento sem discorrer sobre como ele pode ser associado as particularidades das escolas e das comunidades.

(Trecho 03) Há diferentes tipos de avaliações. As principais são as diagnósticas, formativas e somativas, que podem ser internas ou externas, realizadas por escolas ou redes, de forma individual ou em regime de colaboração, e com abrangência nacional ou subnacional... (“Visões e princípios do Movimento pela Base para o alinhamento das avaliações à BNCC e ao Novo Ensino Médio POR UM SISTEMA COERENTE E QUE APOIE O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES EM TODAS AS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA,” [s.d.]

Complementa-se ainda

(Trecho 04) Compor um sistema de avaliações coerente que promova e monitore as perspectivas pedagógicas de aprendizagem da BNCC e do Novo Ensino Médio: ENTENDEMOS QUE AS INOVAÇÕES TRAZIDAS PELA BNCC E REFORÇADAS PELOS PRINCÍPIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO DEMANDAM UM SISTEMA DE AVALIAÇÕES COERENTE E ACESSÍVEL A TODOS OS ESTUDANTES, NO QUAL DIVERSOS PROCESSOS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS SE COMPLEMENTAM. O objetivo é gerar insumos para o avanço contínuo da aprendizagem dos estudantes em relação às expectativas de cada ano e etapa previstas na BNCC, assim como para o aprimoramento da prática pedagógica. (“Visões e princípios do Movimento pela Base para o alinhamento das avaliações à BNCC e ao Novo Ensino Médio POR UM SISTEMA COERENTE E QUE APOIE O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES EM TODAS AS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA,” [s.d.]

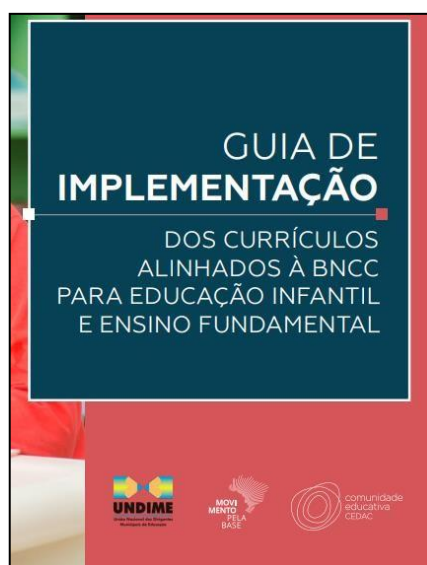
Dimensões/Códigos: Avaliação, BNCC: os sentidos ressaltam a necessidade de avaliar os alunos e se apoia no argumento de que podem ser externas ou internas, operando como vigilante de desempenho e correspondente as demandas externas.

- **Categorização**

Etapa decorrente da codificação dos dados, a categorização na análise de conteúdo seguindo os métodos da Bardin, refere-se ao processo de transformação dos códigos elaborados que são essencialmente um material descritivo e de origem teórica em algo escrito e concreto a partir das minhas análises. A presença dessa fase, muitas vezes negligenciada, garante a contribuição para a bibliografia do tema como resultado das análises feitas. Se basear em demais trabalhos publicados foi dificultoso pois não são muitas as pesquisas realizadas sobre essa temática, o suporte encontrado foi de encontro para a colaboração para a estrutura das etapas.

O discorrer dos parágrafos seguintes remonta a consulta a bibliografia levantada permitindo a confirmação ou a negação das hipóteses além de permitir a execução de inferências sobre o caso. As figuras seguintes são exemplos dos materiais que foram submetidos a análise.

Figura 14 - Capa do Guia de implementação dos currículos alinhados a BNCC



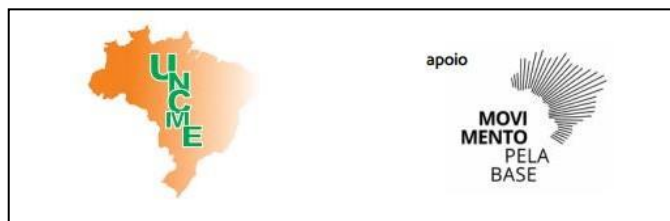
(“GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS ALINHADOS À BNCC PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL,” [s.d.])

Figura 15 - Apoio técnico do “Movimento pela Base” com demais instituições.



Fonte: Guia para Gestores Escolares[s.d.]).

Figura 16: Guia das Regulamentações: Referências para os sistemas de ensino quanto ao monitoramento e avaliação da implementação dos novos currículos.



(“Guia das regulamentações: o apoio referências para os sistemas de ensino quanto ao monitoramento e avaliação da implementação dos novos currículos,” [s.d.]

Figura 17 - Apoio do Guia da Ação Avaliativa: Estratégias de avaliação diagnóstica e formativa para o uso durante as aulas



(“Guia da ação avaliativa,” [s.d.]

Durante apuração e leitura dos documentos foi notório a associação do Movimento Pela Base com demais instituições como: a Fundação Lemann, UNCME, CONSED e UNDIME. Existe uma colaboração desses agentes na produção de materiais para o prosseguimento e adequação das escolas com o currículo, soma-se ainda que muitas das abas e tópicos do site oficial do Movimento Pela Base levam diretamente o leitor ao site de instituições privadas. Reafirmamos que majoritariamente, essas instituições privadas retiram a vantagem do Estado de deliberar sobre o conteúdo e a forma como ele é aplicado nas escolas brasileiras.

Notou-se também que todas as palavras transformadas em U.R contemplaram a dimensão e as problematizações realizadas no levantamento bibliográfico. Os conteúdos apresentados no site não se opuseram ou apresentaram um conteúdo de diretrizes contrárias às empregadas na BNCC. Isso evidencia que o site e os documentos servem como norteadores de práticas para profissionais da educação na absoluta consumação da BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem dos discursos provenientes do “Movimento Pela Base” com as metodologias empregadas nos permitiram refletir acerca das reais intenções dos agentes desse movimento além de efetivar as considerações acerca das intencionalidades da BNCC. Por meio da AC e da AD consideramos que os conteúdos analisados estão alinhados com uma configuração neoliberal e utilitarista para a educação, a constatação vinda da análise das ocorrências e dimensões

Compreende que o “Movimento Pela Base” e seu site conjunto, o “Observatório Da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio” tem agido não somente em consonância com as reformas para a educação, mas também como um agente “vigilante” de Estados e Municípios para a implementação do currículo. O sentido que rege as informações contidas nos materiais orientam sobre a implementação da base, o alinhamento dos currículos das municipais a BNCC. Todo esse monitoramento é apresentado como forma de estratégia de melhoria e inovação no processo de ensino e aprendizagem.

Contradição evidente constatada é que, conforme levantamos, a BNCC se põe como um conjunto de diretrizes que orienta a elaboração de currículos que respeitam a diversidade local e única de cada realidade do país, contudo, tanto o próprio documento quanto os textos do “Movimento Pela Base” tratam especificamente, com habilidades, objetivos, trilhas formativas com “passo-a-passo” e planos de aula a plena execução da Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, esses agentes retiram a autonomia e engessam o trabalho docente nas escolas, esses passam a ser reféns de um documento que deveria servir como um suporte de trabalho. O trabalho dos professores só é “validado” se estiver alinhado e comprovado nos Diários de Classe com os temas e habilidades da BNCC.

Como constatado, a construção de uma base tem respaldo da legislação que previu a necessidade de um documento comum para todo o território nacional, mas o desdobrar da história envolveu abalos na democracia, interferência dos interesses privados e mudanças nas gestões políticas redirecionaram a finalidade da base. Os distúrbios desse caminho culminaram em uma base muito problemática e alvo de críticas de diferentes setores da sociedade brasileira.

Figura 18 - Fiscalização feita pelo “Movimento Pela Base” sobre a implementação da BNCC.



Fonte: (“Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio | Observatório Movimento Pela Base,” 2022).

Notamos também que o “Movimento Pela Base” cumpre o papel dentro do contexto histórico. Remontamos na bibliografia posições de organizações contra a implementação da BNCC a fim de contrastar com as informações do movimento. Tanto o processo de construção quanto o de execução aconteceram em momentos de profundo conflito político/social e de disputas de interesses. Como demonstrado ao longo dessa pesquisa, a própria BNCC, consolidada e aprovada, retrata esse acirramento, contendo por exemplo a obrigatoriedade da língua inglesa e a exclusão do ensino religioso.

As parcerias e o apoio técnico do “Movimento Pela Base” a instituições privadas e até mesmo públicas de interesse questionável. Essa associação, contempla os interesses mercadológico e remete a trama que junta o grupo neoliberal aos governantes que representam e defendem essa ideologia e são responsáveis diretos pela aprovação desse documento. Essa gama de agentes e a sua influência é a causa que reflete a ausência de conteúdos de relevância social e resulta no caráter conservador que a base possui hoje.

Observamos que ainda é necessário haver mais materiais e publicações que critiquem a forma como a BNCC vem sendo aplicada. O conflito entorno da Base ainda não acabou, o tensionamento de forças entre os grupos sociais é latente e tentamos mostrar

ao longo desse trabalho que os esforços dos agentes privados ainda não foram cessados. A disputa pela aplicação não pode deixar de contar com a contraposição de professores, universitários, especialistas da área e ativistas da educação em uma guerra, que de fato possui partes vencidas, mas que ainda existe espaço para a luta e a construção de resistência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A quem interessa a BNCC? Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>>. Acesso em: 3 nov. 2021.

ANPEGE Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia NOTA TÉCNICA BNC-FORMAÇÃO E REFORMAS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA. [s.l.] , [s.d.]. Disponível em: <<http://anpege.ggf.br/arquivos/documentos/49/73b6e56ab750c8d4dd7fbedab715707e.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. RBPAE – v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em Acesso em abr. de 2018.

Art. 210 da Constituição Federal de 88. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649501/artigo-210-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 13 out. 2021.

Art. 211, § 2 da Constituição Federal de 88. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649293/paragrafo-2-artigo-211-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 5 out. 2021.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BASE NACIONAL COMUM (BNC), 2015
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

BRANCO, Emerson Pereira et al. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179–191, 2013.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, p. 679-684, 2006.

Carta de João Pessoa - XIX Encontro Nacional de Geógrafos, 07 de julho de 2018. PELA REVOGAÇÃO DA LEI DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO 13.415-2017 Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB Diretoria Executiva Nacional Gestão 2016/2018 <https://www.agb.org.br/wpcontent/uploads/2019/04/MO%C3%87%C3%83O-GT-Ensino-BNCC.pdf>. Disponível em: <<https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2019/04/MO%C3%87%C3%83O-GT-Ensino-BNCC.pdf>>.

CÉLIA, M.; PORTO, S. **ESTADO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: implicações para as políticas sociais**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/1_Mundializacao/estado-e-neoliberalismo-no-brasil-contemporaneo.pdf>.

CONAE: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSTRUINDO O SISTEMA EDUCACIONAL DE ARTICULAÇÃO DE EDUCAÇÃO: O plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. 2010. http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf

COSTA, Hugo Heleno Camilo; RODRIGUES, Phelipe Florez; STRIBEL, Guilherme Pereira. TEORIA CURRICULAR E GEOGRAFIA: convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 9, n. 17, p. 86-108, 2019.

COSTOLA, Andresa.; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez., 2018 ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.11889

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2017.

DE CERQUEIRA, Jackson BA. Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas. 2008. [s.l.] , [s.d.]. Disponível em <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/39/1.7_uma_visao_do_neoliberalismo.pdf>.

DE FARIA LOPES, Gustavo; MARQUES, José Elias Domingos Costa; VIERA, Renato Gomes. UMA BASE CURRICULAR PARA TEMPOS NEOLIBERAIS. **UMA BASE CURRICULAR PARA TEMPOS NEOLIBERAIS**, p. 1-388-416.

DE HOLANDA, Francisco Uribam Xavier. **Do liberalismo ao neoliberalismo: o itinerário de uma cosmovisão impenitente**. Edipucrs, 2001.

DE OLIVEIRA GOMES, Marco Antônio; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 281-280, 2012.

DE SIQUEIRA LEMOS, Adriane Guimarães. DO LIBERALISMO AO NEOLIBERALISMO: LIBERDADE, INDIVÍDUO E IGUALDADE. **Revista Inter Ação**, v. 45, n. 1, p. 108-122, 2020.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo: neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**, v. 16, p. 1-19, 2007.

Estatísticas – Abres. Disponível em: <<https://abres.org.br/estatisticas/>>. Acesso em: 8 out. 2021.

FERRO, Elaine Gomes; MARIANO, Jorge Luís Mazzeo. REFLEXÕES ACERCA DA ORIGEM DO LIBERALISMO E DO DIREITO NO ESTADO MODERNO.

FREITAS, Adriano Vargas; DE GOES RIBEIRO, William. Disputas pela Base Nacional Comum Curricular: pensando em diferença e em educação. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, p. 333-347, 2018.

FRIGOTTO, G.: Ciavatta, M. A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, INEP, 2006.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Escola SA**. Brasília: CNTE, 1994.

GIORDANI, Ana. Geografia Escolar: neoliberalismo, necropolítica e as coisinhas do chão. **Revista Educação Geográfica em Foco**, v. 3, n. 6, 2019.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo Uerj**, n. 30, p. 419-439, 2017.

GONÇALVES, Anderson Tiago Peixoto. Análise de conteúdo, análise do discurso e análise de conversação: estudo preliminar sobre diferenças conceituais e teórico-metodológicas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 275-300, 2016.

HARVEY, David. O neoliberalismo. **História e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

KUENZER, A. Z. Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1998.

Lei da Reforma do Ensino Médio; **L13415**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 3 fev. 2022.

LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

LEITE, Rosana Franzen. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 5, n. 9, p. 539-551, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos *Pedagogia e pedagogos, para quê?* _ 9ª Ed. – São Paulo, Cortez, 2007.

MARIANI, Edson João. A trajetória de implantação do neoliberalismo. **Revista Urutágua**, n. 13, p. 1-7, 2007.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARSARO, F. ANÁLISE DE CONTEÚDO: A VISÃO DE LAURENCE BARDIN. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, p. 383–387, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão Marsiglia; et all. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. In: *Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MÉDIO, E. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>.

MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues; PIOLLI, Evaldo. Editorial. (Des)caminhos da Educação Pública no Brasil. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 17, n. 3, dez. 2015. ISSN 1676-2592. Disponível em: . Acesso em: 16 dez. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=852-parecer-ceb-04-98-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO CONSELHO NACIONAL de EDUCAÇÃO INTERESSADO/MANTENEDORA Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio RELATORA: Conselheira Guiomar Namo de Mello.

Ministério da Educação. Governo Federal. Novo Ensino Médio. **Página inicial.** Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>>. Acesso em: 6 fev. 2022.

Ministério da Educação. Governo Federal. Novo Ensino Médio. **Perguntas e Respostas.** Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/perguntas-e-respostas>>. Acesso em: 6 fev. 2022.

Ministério da Educação. **Portaria** nº2 1.570, de 15 de dezembro de 2007. Brasília, 2007.

ODELA. **Estado, neoliberalismo e educação pública.** Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/odela/2018/09/23/estado-neoliberalismo-e-educacao-publica/>>. Acesso em: 2 mar. 2022.

Página 16 da Seção 1 do Diário Oficial da União (DOU) de 18 de junho de 2015: DOU 18/06/2015 - Pg. 16 - Seção 1 | Diário Oficial da União | Diários Jusbrasil.

Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>>. Acesso em: 17 out. 2021.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. [s.l: s.n.].

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.

Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 out. 2021.

Quem Somos | Movimento Pela Base. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 4 nov. 2021.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 3, p. 1784-1824, 21 set. 2018.

ROCHA, Bianca de Souza et al. BNCC e Geografia no Ensino Médio: Influência do neoliberalismo nas reformas curriculares no Brasil. 2020.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea : Estudos Neolatinos**, v. 7, n. 2, p. 305–322, dez. 2005.

SALLUM JUNIOR, Brasília. O Governo e o Impeachment de Fernando Collor de Mello. In DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge. **O Brasil republicano**. Civilização brasileira., 2003. RAMALHO, J. R. Reestruturação produtiva, neoliberalismo eo mundo do trabalho no Brasil: anos 1990 e 2000. **O Brasil republicano: o tempo da Nova República: da transição democrática à crise política de**, p. 193-217, 2016.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SERAMIM, Ronaldo Jose; WALTER, Silvana Anita. O que Bardin diz que os autores não mostram? Estudo das produções científicas brasileiras do período de 1997 a 2015. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 18, n. 2, p. 271-299, 2017.

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino PósLDB 9394/96. *Revista Ensaio: Avaliação, Política Pública em Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, nº 45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: Acesso em 25 de set. 2020.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; Boutin, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma Educação, vol. 43, núm. 3, 2018, julho-setembro, pp. 521-534 Universidade Federal de Santa Maria Brasil **TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>.

TOPPAN, R. **A questão regional brasileira: notas sobre a variação das disparidades entre as regiões a partir do avanço das políticas neoliberais The Brazilian regional issue: notes on the variation of the disparities between the regions from the advance of neoliberal policies**. [s.l.] , [s.d.]. Disponível em: <http://anpur.org.br/xviienanpur/principal/publicacoes/XVII.ENANPUR_Anais/ST_Sessoes_Tematicas/ST%2010/ST%2010.1/ST%2010.1-01.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

WILSON SILVA NETO. **Globalização e educação: influência da globalização nas práticas educativas e na reformulação dos conteúdos da educação**. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/influencia-globalizacao-praticas-educativas-e-reformulacao-conteudos.htm#:~:text=A%20globaliza%C3%A7%C3%A3o%20pretende%20unificar%20curr%C3%ADculos,a%20viver%20e%20compreender%20a>>. Acesso em: 2 mar. 2022.

Imagens

Figura 2: Nesta quarta, MEC mobiliza redes para receber novas contribuições. **119 mil docentes já acessaram texto que formará currículo escolar.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/base-nacional-ja-teve-acesso-de-119-mil-docentes-analise-comeca-dia-15.html>>. Acesso em: 18 out. 2021.

Figura 3: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Figura 4: **Painel de Monitoramento Ministério da Educação.** Disponível em: <<https://painelnovoensinomedio.mec.gov.br/painel>>. Acesso em: 6 fev. 2022

Figura 5 e 6: **COSTOLA**, Andresa.; **BORGHI**, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez., 2018 ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.11889

Figura 7: **Movimento pela Base Nacional Comum.** Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 6 mar. 2022.

Figura 8: **Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio | Observatório Movimento Pela Base.** Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 6 mar. 2022.

Figura 14: **GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS ALINHADOS À BNCC PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/02/guia-de-implementacao-final.pdf>>.

Figura 15: TÉCNICO, A. **GUIA PARA GESTORES ESCOLARES Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos.**

[s.l: s.n.]. Disponível em:
<https://undime.org.br/uploads/documentos/phpxSmjJl_5df923f8969f1.pdf>.

Figura 16: **GUIA DAS REGULAMENTAÇÕES: o apoi REFERÊNCIAS PARA OS SISTEMAS DE ENSINO QUANTO AO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DOS NOVOS CURRÍCULOS.** [s.l: s.n.]. Disponível em:
<https://uncme.org.br/novo/wp-content/uploads/2022/01/guia_uncme_2021_individual-final.pdf>.

Figura 17: **Guia da ação avaliativa.** [s.l: s.n.]. Disponível em:
<<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/02/guia-da-av-interativo.pdf>>.

Figura 18: **Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio | Observatório Movimento Pela Base.** Disponível em:
<<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 6 mar. 2022.

ANEXOS E TABELAS

Textos analisados na metodologia

Texto 1: **BNCC NA ESCOLA: Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos GUIA PARA GESTORES ESCOLARES.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/02.-resumo-guia-para-gestores-escolares-2020.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

Tabela da relação entre as U.R e o número de ocorrência

Unidades de Registro	Número de ocorrência das palavras
BNCC	4
Currículo	14
Competências	0
Inovação	0
Habilidade	0
Flexibilização	0
Trabalho	0
Qualificação	0
Mercado	0
Competitividade	0
Avaliação	1
Resultado(s)	0
Técnico(a)	1

Texto 2: **Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/necessidade-e-construcao-base-nacional-comum.pdf>>.

Unidades de Registro	Número de ocorrência das palavras
BNCC	23 (Base Nacional Comum)

Currículo	11
Competências	1
Inovação	0
Habilidade	4
Flexibilização	0
Trabalho	1
Qualificação	1
Mercado	0
Competitividade	0
Avaliação (ções)	2
Resultado(s)	0
Técnico(a) / tecnologias	1

Texto 3: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO PRINCIPAIS RECOMENDAÇÕES DOS ESPECIALISTAS. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/07/MPB_Sistematizacao_Leituras_Criticas_BNCCCEM.pdf>.

Unidades de Registro	Número de ocorrência das palavras
BNCC	7 (mais bnccem)
Currículo	24
Competência (as)	45
Inovação	4
Habilidade	91
Flexibilização	1
Trabalho	9
Qualificação	0
Mercado	0
Competitividade	0
Avaliação + Avaliar	5 + 12

Resultado(s)	2
Técnico(a) / tecnologia	12

Texto 4: **Tira dúvidas sobre as audiências públicas do CNE | Movimento Pela Base.** Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/acontece/tira-duvidas-sobre-as-audiencias-publicas/>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

Unidades de Registro	Número de ocorrência das palavras
BNCC	15
Currículo	4
Competências	0
Inovação	0
Habilidade	0
Flexibilização	0
Trabalho	0
Qualificação	0
Mercado	0
Competitividade	0
Avaliação	0
Resultado(s)	0
Técnico(a)	0

Texto 5: BR, M. **BENCHMARKING DE IMPLEMENTAÇÃO DE CURRÍCULOS NACIONAL E INTERNACIONAL E BASES NACIONAIS.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/02/OnePages_V20_tratada.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

Unidades de Registro	Número de ocorrência das palavras
BNCC (BNC)	21
Currículo	28
Competências	1
Inovação	1
Habilidade	2
Flexibilização	0
Trabalho	2
Qualificação/qualidade	13
Mercado	0
Competitividade	0
Avaliação	31
Resultado(s)	10
Técnico(a)/ tecnologia	2

Texto 6: **GUIA DAS REGULAMENTAÇÕES: o apoi REFERÊNCIAS PARA OS SISTEMAS DE ENSINO QUANTO AO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DOS NOVOS CURRÍCULOS.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://uncme.org.br/novo/wp-content/uploads/2022/01/guia_uncme_2021_individual-final.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

Tabela da relação entre as U.R e o número de ocorrência

Unidades de Registro	Número de ocorrência das palavras
BNCC	32
Currículo	255
Competências	14
Inovação	0
Habilidade	11

Flexibilização	0
Trabalho	10
Qualificação	7
Mercado	0
Competitividade	0
Avaliação	72
Resultado(s)	10
Técnico(a)	3

Texto 7: “É o diretor da escola quem cuida dos detalhes para que os currículos cheguem até a sala de aula” | Observatório Movimento Pela Base. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/e-o-diretor-da-escola-quem-cuida-dos-detalhes-para-que-os-curriculos-cheguem-ate-a-sala-de-aula/>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

Tabela da relação entre as U.R e o número de ocorrência

Unidades de Registro	Número de ocorrência das palavras
BNCC	8
Currículo	3
Competências	1
Inovação	0
Habilidade	0
Flexibilização	0
Trabalho	1
Qualificação	0
Mercado	0
Competitividade	0
Avaliação	1
Resultado(s)	1
Técnico(a)	0

Texto 8: “A BNCC mudou a minha prática em sala de aula” | Observatório Movimento Pela Base. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/a-bncc-mudou-a-minha-pratica-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

Tabela da relação entre as U.R e o número de ocorrência

Unidades de Registro	Número de ocorrência das palavras
BNCC	9
Currículo	0
Competências	1
Inovação	0
Habilidade	2
Flexibilização	0
Trabalho	0
Qualificação	0
Mercado	0
Competitividade	0
Avaliação	0
Resultado(s)	1
Técnico(a)	0

Texto 9: **GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS ALINHADOS À BNCC PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/02/guia-de-implementacao-final.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

Tabela da relação entre as U.R e o número de ocorrência

Unidades de Registro	Número de ocorrência das palavras
BNCC	276
Currículo	781
Competências	61
Inovação	0
Habilidade	28
Flexibilização	179
Trabalho	41
Qualificação	2
Mercado	0
Competitividade	0
Avaliação	254
Resultado(s)	9
Técnico(a)	29

Texto 10;

Guia da ação avaliativa. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/02/guia-da-av-interativo.pdf>>.

Tabela da relação entre as U.R e o número de ocorrência

Unidades de Registro	Número de ocorrência das palavras
BNCC	16
Currículo	0
Competências	20
Inovação	1

Habilidade	64
Flexibilização	0
Trabalho	43
Qualificação	4
Mercado	0
Competitividade	0
Avaliação	231
Resultado(s)	10
Técnico(a)	0