
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 32 Número 39

23 de julho de 2024

ISSN 1068-2341

Apontamentos sobre as Reformas Curriculares Brasileiras de 1990 a 2018: Reflexões Críticas

Amanda Melchiotti Gonçalves



Roberto Antonio Deitos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Brasil

Citação: Gonçalves, A. M., & Deitos, R. A. (2024). Apontamentos sobre as reformas curriculares brasileiras de 1990 a 2018: Reflexões críticas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(38).
<https://doi.org/10.14507/epaa.32.8563>

Resumo: O objetivo do artigo foi desenvolver reflexões críticas por meio de apontamentos descritivos sobre as reformas curriculares brasileiras de 1990 a 2018. Para tanto, considera a política neoliberal como sustentadora dessas reformas curriculares empreendidas no período. O procedimento metodológico do texto, pautado na abordagem qualitativa, dividiu-se em duas etapas: 1 – A relação entre Estado brasileiro e Organismos Internacionais; e 2 – Apontamentos sobre a reforma curricular brasileira de 1990 a 2018, a partir de um levantamento bibliográfico de autores que auxiliaram na interlocução das duas etapas. Ainda, na segunda etapa, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016) para extrairmos as interpretações históricas contidas nos documentos oficiais das reformas curriculares brasileiras do período. Com base nas alternâncias conceituais entre capacidade, habilidades, competências e competências socioemocionais presente nas proposições curriculares oficiais brasileiras, foi possível observarmos a centralidade do estabelecimento de currículos por resultado, o que nos permitiu a codificação do que denominamos de *padronização curricular avaliativa*. Por meio dessas reflexões, constatamos a integralização de um projeto pedagógico de educação orientado ao propósito socioeconômico e político em curso.

Palavras-chave: estado brasileiro; organismos internacionais; reformas curriculares brasileiras

Notes on Brazilian curriculum reforms from 1990 to 2018: Critical reflections

Abstract: The aim of this article was to develop critical reflections through descriptive notes on Brazilian curriculum reforms from 1990 to 2018. To this end, it considers neoliberal policy as the supporter of these curriculum reforms undertaken during the period. The methodological procedure of the text, based on a qualitative approach, was divided into two stages: 1 – The relationship between the Brazilian state and international organizations; and 2 – Notes on the Brazilian curriculum reform from 1990 to 2018, based on a bibliographic review of authors who assisted in the dialogue between the two stages. Furthermore, in the second stage, we used Bardin's content analysis (2016) to extract historical interpretations contained in the official documents of the Brazilian curriculum reforms of the period. Based on the conceptual alternations between capacity, skills, competencies, and socioemotional competencies present in the official Brazilian curriculum proposals, it was possible to observe the centrality of establishing outcome-based curricula, which allowed us to codify what we call evaluative curricular standardization. Through these reflections, we found the integration of an educational pedagogical project oriented towards the ongoing socioeconomic and political purpose.

Keywords: Brazilian state; international organizations; Brazilian curriculum reforms

Notas sobre las reformas curriculares brasileñas de 1990 a 2018: Reflexiones críticas

Resumen: El objetivo del artículo fue desarrollar reflexiones críticas a través de apuntes descriptivos sobre las reformas curriculares brasileñas de 1990 a 2018. Para ello, considera la política neoliberal como sustentadora de estas reformas curriculares emprendidas en el período. El procedimiento metodológico del texto, basado en el enfoque cualitativo, se dividió en dos etapas: 1 - La relación entre el Estado brasileño y los Organismos Internacionales; y 2 - Apuntes sobre la reforma curricular brasileña de 1990 a 2018, a partir de una revisión bibliográfica de autores que ayudaron en la interlocución de las dos etapas. Además, en la segunda etapa, utilizamos el análisis de contenido de Bardin (2016) para extraer las interpretaciones históricas contenidas en los documentos oficiales de las reformas curriculares brasileñas del período. Con base en las alternancias conceptuales entre capacidad, habilidades, competencias y competencias socioemocionales presentes en las propuestas curriculares oficiales brasileñas, fue posible observar la centralidad del establecimiento de currículos por resultado, lo que nos permitió la codificación de lo que denominamos estandarización curricular evaluativa. A través de estas reflexiones, constatamos la integración de un proyecto pedagógico de educación orientado al propósito socioeconómico y político en curso.

Palabras-clave: estado brasileño; organismos internacionales; reformas curriculares brasileñas

**Apontamentos sobre as Reformas Curriculares Brasileiras de 1990 a 2018:
Reflexões Críticas**

O objetivo do texto foi desenvolver reflexões críticas por meio de apontamentos descritivos sobre as reformas curriculares brasileiras de 1990 a 2018. Essas consideram a política neoliberal como sustentadora das reformas curriculares brasileiras empreendidas no período. Este recorte leva em conta o processo de constituição das políticas curriculares oficiais brasileiras do Ensino Fundamental e Ensino Médio expressos nos principais documentos divulgados pelo governo brasileiro, além de outros que fundamentam a relação entre Estado brasileiro e Organismos Internacionais, a saber: O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995; O documento do Banco Mundial “O Estado num mundo em constante transformação”, de 1997; O livro da Introdução da coletânea dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997; Os

Pareceres 04/98, 15/98 e Resoluções CEB nº 2, de abril de 1998, bem como CEB nº 3, de junho de 1998, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); O documento Mobilização social e política pela Educação para Todos, de 1997, que discorre acerca do programa educacional “Acorda Brasil: Está na hora da Escola”; O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 a 2010; O projeto educacional “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, de 2002; O documento “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, de 2008; O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixam as DCN para o Ensino Fundamental de nove anos; O PNE de 2014 a 2024; A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, de 2017 e do Ensino Médio, de 2018; Parecer CNE/CP nº 15/2017, que dispôs sobre a implementação da BNCC do Ensino Fundamental e o Parecer CNE/CP nº 15/2018, que se refere à instituição da BNCC do Ensino Médio no país.

O procedimento metodológico, pautado na abordagem qualitativa, dividiu-se em duas etapas: A relação entre o Estado brasileiro e Organismos Internacionais; e os Apontamentos sobre a reforma curricular brasileira entre os anos de 1990 a 2018, considerando o levantamento bibliográfico de autores como: Afonso (2013); Barbosa, Silva e Motta (2022); Dörre (2022) Fontes (2010); Autor (2021); Harvey (2011); Harvey (2013); Harvey (2014); Harvey (2016); Harvey (2018); Harvey (2020); Katz (2001); Libâneo (2012); Manfredi (1998); Mészáros (2007); Mészáros (2011); Mészáros (2021); Millet, Toussaint (2006); Saviani (2007); Saviani (2020); Stiglitz (2020) e Williamson (2003). Ainda, na segunda etapa, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016) para extrairmos as interpretações históricas contidas nos documentos citados acima. Segundo a autora, a análise de conteúdo se constitui em quatro etapas principais: 1 – Pré-análise; 2 - Exploração do material; 3 – Tratamento dos resultados e 4 – Interpretação. De tal modo que, na primeira etapa, estabelecemos a formulação do objetivo e as unidades de análise, isto é, a escolha dos documentos oficiais brasileiros relacionados às reformas curriculares pela regra da pertinência ao objetivo proposto. Com base na definição das categorias de análise, ou seja, a política neoliberal, o Estado brasileiro e Organismos Internacionais, e as políticas curriculares brasileiras de 1990 a 2018, passamos para a segunda etapa, que se resumiu na leitura inicial desses documentos a fim de explorá-los e identificarmos a representação do conteúdo expresso nos documentos. Na terceira etapa, organizamos e classificamos a representação dos conteúdos dos documentos e encontramos a centralidade do currículo apresentado com a finalidade avaliativa, especialmente mediante a observação das alternâncias conceituais entre capacidade, habilidades, competências e competências socioemocionais, permitindo-nos estabelecer a codificação do que denominamos de *padronização curricular avaliativa*. Na quarta etapa, buscamos tecer reflexões críticas com o subsídio dos autores utilizados no levantamento bibliográfico. Nas considerações finais, reiteramos as discussões anteriores.

A Relação entre o Estado Brasileiro e os Organismos Internacionais

O Estado, compreendido como uma estrutura de legitimação de classes, torna-se responsável por amortecer as crises causadas pelas limitações sistêmicas do capital de livre mercado. No capitalismo contemporâneo, o Estado é o alicerce do sistema financeiro, assim, sua estrutura funcional pode ser compreendida pelo estabelecimento do Estado-finanças, que segundo Harvey (2016), consiste numa mistura de atividade privada e ação estatal por meio de Bancos Centrais, Tesouros Nacionais e Ministérios da Fazenda.

A organicidade do sistema capitalista financeiro contemporâneo pode ser entendida pelos eventos críticos pelo qual passou no decorrer do século XX¹, em razão de o capital ser obrigado, segundo Mészáros (2007), a responder a crises cada vez mais amplas, de modo que a principal solução para tais foi e continua sendo a recorrência à ação apaziguadora e mantenedora do Estado como atenuante das consequências do livre mercado. Para o autor vivemos em uma época de crise histórica sem precedentes e não estamos enfrentando uma crise cíclica, mas uma crise estrutural do capital e “[...] como tal, essa crise afeta - pela primeira vez na história – a totalidade da humanidade e, a fim de que a humanidade sobreviva, demanda mudanças fundamentais no modo de controle do metabolismo social.” (Mészáros, 2007, p. 55).

A crise estrutural do capitalismo contemporâneo é definida por Mészáros (2007) como a intensificação da crise estrutural do capitalismo global dos anos de 1967 a 1970. Contudo, é necessário diferenciar o que autor denomina de crise periódica/conjuntural de crise estrutural. A primeira se caracteriza como uma crise que pode ser mais ou menos resolvida com êxito dentro do quadro de referência socialmente estabelecido, já a segunda se refere a uma crise fundamental que afeta integralmente o quadro de referência socialmente estabelecido e se manifesta em quatro aspectos principais, a saber: pelo seu caráter universal; pelo alcance global; pela escala de tempo permanente; e pelo seu modo progressivo (Mészáros, 2021).

O aprofundamento da crise estrutural do capital tem como desfecho o delineamento do novo padrão de desemprego crônico. De acordo com Mészáros (2011), esse novo padrão atinge também os países capitalistas altamente desenvolvidos e não se limita mais somente aos países considerados “subdesenvolvidos”².

A crise estrutural do capital se intensifica a partir do aprimoramento do sistema capitalista financeiro contemporâneo, especialmente a partir da crise estrutural do capital a partir de 1970. O sistema de crédito, por exemplo, é um produto do capital para lidar com as próprias contradições internas do capitalismo (Harvey, 2013). É por isso que

Bancos e instituições financeiras trabalham com dinheiro como mercadoria e não com produção de valor. Empréstam para o que dê uma taxa de lucro maior, não necessariamente para atividades produtivas: se for possível obter lucro da especulação imobiliária, os bancos concederão empréstimos para a compra de terrenos e imóveis (como fizeram no atacado entre 2001 e 2007 nos Estados Unidos). (Harvey, 2018, pp. 48-49)

O sistema capitalista financeiro contemporâneo foi intensificado e fortalecido pela dinâmica da reestruturação produtiva do capital de 1970 e tem como consequência a propagação de uma ideologia pautada na desregulamentação e privatização para eliminação dos entraves considerados burocráticos que, de acordo com seus defensores, impediam a livre concorrência de mercado. Para Harvey (2014), a virada neoliberal consagrada por Thatcher, no Reino Unido, e Reagan nos Estados Unidos da América (EUA) a partir de 1979, exerceu forte influência ideológica para a consolidação de uma ordem política e socioeconômica considerada “natural”.

Levando em conta as práticas sistêmicas relativas ao sistema capitalista financeiro contemporâneo, Harvey (2014) considera difícil conciliá-las de forma completa à ortodoxia neoliberal, pois a suposta não intervenção estatal e a almejada livre concorrência para o mercado se torna uma prática paradoxal, na medida em que a atuação do sistema capitalista financeiro

¹ A Grande Depressão de 1929 - demarcada especialmente pela quebra da bolsa de valores de Nova York; Crise de 1970 - associada a desregulamentação do sistema monetário internacional e os choques petrolíferos entre 1973 e 1979.

² Expressão utilizada por Mészáros (2011).

contemporâneo tem recorrido ao Estado para evitar fracassos financeiros. É por isso que o nexo Estado-finanças (Harvey, 2011) é crucial para a manutenção e reprodução do sistema capitalista.

A redefinição dos arranjos institucionais capitalistas delineados a partir de 1970 possibilitou a abertura do comércio mundial para uma nova dinâmica do sistema capitalista financeiro contemporâneo. Nessa conjuntura, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) demarcam a nova dinâmica internacional como credores de empréstimos aos países considerados economicamente dependentes em relação aos países considerados centrais na economia capitalista mundial. Logo, o neoliberalismo define uma fase específica para a conjuntura do poder financeiro, principalmente em relação aos países centrais da economia capitalista. Instituições como o Banco Mundial e FMI foram os condutores da liberalização e desregulamentação econômica dos países considerados periféricos, como o Brasil.

Na década de 1980, por exemplo, os empréstimos concedidos aos países, especialmente aos países da América Latina, mediante os credores do capitalismo central, como o FMI e Banco Mundial, foi contraída por regimes ditatoriais³ e

Os créditos foram destinados prioritariamente à construção de megaprojetos energéticos ou de infraestrutura (barragens, centrais térmicas, oleodutos, estradas, vias férreas...) muitas vezes inadaptados e megalomaniacos, que foram chamados de “elefantes brancos.” (Millet & Toussaint, 2006, p. 56)

A neoliberalização dos países economicamente dependentes, dentre eles o Brasil, concentrou-se na forma de dívida como trampolim de medidas de ajustes fiscais, que podemos analisar como medidas adotadas pelo Estado-finanças (Harvey, 2011) em benefício de instituições financeiras por meio de dívidas contraídas de um credor externo.

Uma das consequências da configuração do sistema capitalista financeiro contemporâneo para os Estados dos países considerados economicamente dependentes, como o Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, por exemplo, foi atender a uma política rigorosa de ajustes fiscais, o que ocasionou na “[...] redução máxima das despesas públicas na área da educação, da saúde, da manutenção das infraestruturas, do investimento público nas atividades geradoras de emprego, da habitação, para não falar da pesquisa e da cultura.” (Millet & Toussaint, 2006, p. 44). Nesse contexto, passa a ser comum a utilização na implementação das políticas públicas estatais os conceitos de eficiência e eficácia para o gerenciamento dos recursos públicos.

A noção de eficiência e eficácia para o gerenciamento dos recursos públicos é enaltecida na medida em que a crise estrutural de 1970 encaminha a abertura do processo de “servidão” por dívida, ou seja, os países endividados entraram no círculo vicioso de adquirir mais dívida, por meio, principalmente, do FMI e do Banco Mundial, a fim de reembolsar os credores do capitalismo central.

Esse processo pode ser analisado, por exemplo, pelo desencadeamento na chamada crise da dívida, pois os países, com destaque para os da América Latina, que adquiriram empréstimos dos credores do capitalismo central, endividaram-se mediante os empréstimos concedidos que por sua vez aumentavam pela taxa de juros ascendente fixada pelo Sistema de Reserva Federal dos Estados Unidos (FED) sob a presidência de Paul Adolph Volcker. A consequência dessa medida, segundo Millet & Toussaint (2006), foram terríveis.

A resposta para tais consequências no plano macroeconômico foi a elaboração do Consenso de Washington para a América Latina em 1989, adotado pelos respectivos Estados, que circunscreveram as reformas necessárias para que os países economicamente dependentes se integrassem na “nova” economia mundial. Essas reformas resumiam-se em:

³ Guatemala, Paraguai, Argentina, Brasil, Peru, Uruguai, Chile, República Dominicana, Nicarágua, Bolívia.

[...] disciplina fiscal; uma mudança nas prioridades para despesas públicas; reforma tributária; liberalização do sistema financeiro; uma taxa de câmbio competitiva; liberalização comercial; liberalização da entrada do investimento direto; privatização das empresas estatais; desregulamentação; direitos da propriedade assegurados. (Williamson, 2003, p. 1)

As reformas de ordem macroeconômica propostas pelo Consenso de Washington em 1989 tinham o objetivo formal de combater as crises desencadeadas pelo desenvolvimento da dívida dos países considerados economicamente dependentes em relação aos países centrais do capitalismo. No entanto, as propostas reformadoras constituíam-se numa espécie de “armadilha” da dívida, uma vez que a suposta “ajuda” externa fornecida, principalmente pelo FMI, ocorreria a partir do cumprimento das normas estabelecidas no Consenso de Washington em 1989. A “ajuda” externa só aconteceria mediante o cumprimento das propostas reformadoras.

Após o receituário do Consenso de Washington em 1989, o México, em 1994, a título de exemplo, demonstrou as primeiras consequências desastrosas da política neoliberal por meio de uma crise conjuntural econômica caracterizada pela especulação financeira e fuga de capitais, processo semelhante ocorreu também em 1997 com a crise financeira Asiática.

Com a eclosão de crises no sistema capitalista financeiro, alguns autores como Stiglitz (2020) elaboraram, na época, uma crítica ao “fundamentalismo de mercado”. As críticas avultaram propostas de adequações dentro da própria ordem econômica e ideológica dos setores financeiros. Estabelecia-se, assim, a proposta de um Pós-Consenso de Washington, que se fundamenta na recomendação de um Estado catalisador das “falhas do mercado”. Isto pode ser observado pelo documento divulgado pelo Banco Mundial (1997), no qual James D. Wolfensohn escreveu o prefácio se dedicando a destacar a “efetividade do papel do Estado”:

[...] Longe de sustentar um enfoque minimalista do Estado, esses exemplos demonstram que o desenvolvimento requer um Estado efetivo, que desempenhe papel catalisador e facilitador, incentivando e complementando as atividades das empresas privadas e dos indivíduos. (Banco Mundial, 1997, p. III)

Porém, ao contrário do que acreditavam os defensores da regulação de mercado, as práticas neoliberais continuaram a evidenciar a irracionalidade econômica por meio de colapsos e *crash* no sistema financeiro contemporâneo pautado, especialmente, na negociação de hipotecas *subprime*, como se observou na crise conjuntural de 2008 iniciada nos EUA. Segundo Harvey (2020):

As explosões e os colapsos dos mercados imobiliários são, claramente, fenômenos indissociáveis dos fluxos financeiros especulativos, e essas explosões e esses colapsos produzem graves consequências para a macroeconomia em geral, bem como toda sorte de efeitos de externalidade no que diz respeito a esgotamento de recursos e degradação ambiental. (Harvey, 2020, p. 319)

O ajuste nas formas de controlabilidade do capital são constituintes do seu desenvolvimento contraditório. Assim, o poder do Estado é de um aliado correspondente às proclamações das instituições financeiras para consolidar e reproduzir o poder da classe capitalista. A política neoliberal, sob a orientação de livre mercado objetivando o lucro, é sustentada como uma política economicamente racionalizante da ordem “natural” capitalista, por conseguinte, “[...] Trata-se de um mundo em que a ética neoliberal do individualismo possessivo intenso e do oportunismo financeiro se tornou o modelo para a socialização da personalidade humana” (Harvey, 2016, p. 144).

No sistema capitalista financeiro contemporâneo, a conseqüente dominação hegemônica de alguns países sobre os outros, como é o caso dos Estados Unidos da América (EUA), observa-se a

tendência para o desenvolvimento de crises causadas pelo seu próprio sistema e, como consequência, ocorrem crescentes desigualdades ao passo que há a concentração de renda de alguns poucos sobre todos os outros. Em suma, maior desigualdade é sinônimo de maior concentração de renda.

Consideramos a Reforma do Aparelho do Estado no Brasil de 1995 como um importante componente do movimento do Estado-finanças e das proposições educacionais na forma de políticas estatais, pois, não é à toa que essa reforma demarcou os princípios de transição da lógica da gerência burocrática para a lógica gerencial, e por sua vez, estabeleceu também as proposições reformativas das políticas sociais brasileiras e, conseqüentemente, das reformas educacionais iniciadas na década de 1990. De acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995:

[...] Só em meados dos anos 90 surge uma resposta consistente com o desafio de superação da crise: a ideia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas. Neste sentido, são inadiáveis: (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor a qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. (Brasil, 1995, p. 16)

As reformas da década de 1990, no Brasil, na tentativa de seguir a direção econômica dos países capitalistas centrais, intentaram a consolidação do ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia. Não obstante, para atender a suposta competitividade da reestruturação produtiva, as proposições educacionais propostas na literatura internacional, especialmente pelos Organismos Internacionais, passaram a sustentar enfaticamente a noção de qualificação para emprego a fim de que se atinja a diminuição, alívio ou mitigação da pobreza.

É por meio de orientações e diretrizes voltadas às reformas educacionais que os Organismos Internacionais têm expressado certa relevância para área da política educacional na América Latina, especialmente a partir de 1990, posto que a virada do século XX para o XXI pode ser entendida como o ponto culminante para as reformas educacionais que visavam, e ainda visam, uma constante formação ajustada aos moldes da competitividade. O fio condutor para essas constatações pode ser observado pelas reformas curriculares brasileiras de 1990 a 2018 cujo fundamento se baseia no *compromisso global* instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), especificamente, nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), com base na Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, realizada em Jomtien, na Tailândia, e que foi reassumida na Declaração de Dakar dos anos 2000; bem como nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), no ano de 2015, mais conhecida como Declaração de Incheon.

Cabe destacar que a ONU é uma organização internacional cujo objetivo é promover o princípio da cooperação entre os países. Foi criada oficialmente após a segunda Guerra Mundial, em 1945, e oficializou a Carta das Nações Unidas visando o estabelecimento de cooperação internacional para os problemas sociais, humanitários, educacionais, culturais e econômicos. Os Estados Membros da organização se comprometem a atender os seus princípios. Desde então, a ONU desempenha a função organizacional e orientativa dos países na busca de uma ação política conjunta para a manutenção do *establishment* social, pois é uma das principais organizações representativas globais de expressão da racionalidade socioeconômica e política das ideias mestras,

das orientações e diretrizes educacionais que, por sua vez, tornam-se referência para os Organismos Internacionais difundirem o comprometimento com o desenvolvimento econômico.

Apontamentos sobre a Reforma Curricular Brasileira de 1990 a 2018

As reformas educacionais no Brasil a partir de 1990 ganham destaque na esfera nacional, de modo que o currículo expressa uma das principais mudanças do período. A partir deste período, sendo o Brasil signatário da Declaração de Jomtien de 1990, observa-se os principiantes delineamentos das políticas educacionais brasileiras que podem ser constatados pela elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993 a 2003, ainda no governo de Itamar Franco⁴ (1992-1995), cujo objetivo voltava-se para a universalização do Ensino Fundamental e superação do insucesso escolar por meio da alfabetização (Brasil, 1993). Esse objetivo estava articulado aos objetivos propostos da educação primária voltada a universalização da educação básica. No caso brasileiro, pode-se dizer que a educação primária é semelhante ao Ensino Fundamental, conforme posteriormente definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9394/96). Com base nessa compreensão, o Plano Decenal de 1993 ocupou-se pela definição de medidas que visassem o cumprimento da universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo.

As estratégias elencadas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem no Plano Decenal de Educação do ano de 1993, resultaram, mais tarde, na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), sendo instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997.

Neste mesmo período, com base no objetivo da Educação para Todos, os PCN são aprovados pelo então Ministério da Educação e do Desporto sob o comando de Paulo Renato Souza. Assim, a elaboração de uma proposta curricular que servisse de base orientativa para a educação no país estava em consonância com os objetivos internacionais, conforme se observa:

Tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento. (Brasil, 1997, p. 15)

As orientações educativas do ensino obrigatório delineados pelos PCN estavam articuladas aos propósitos da Educação para Todos, cuja ênfase também se voltava ao reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, passando a destacar a articulação entre o conhecimento e mundo do trabalho com base na capacidade de “aprender a aprender”. Somado a este fato, vale destacar ainda que no ano de 1996 fora aprovada a então LDB 9.394/96⁵, que passou a definir a finalidade da educação básica em seu Art. 22, de forma assegurar aos educandos, em forma de lei, a formação comum indispensável para o exercício da cidadania.

⁴ Assumiu a presidência em decorrência do Impedimento de Fernando Collor de Mello (1990 a 1992) que, na época, pertencia ao Partido da Reconstrução Nacional (PRN).

⁵ Substituiu a Lei n.º 5692/1971, que vigorou no período da ditadura civil militar (1964-1985) e estabelecia as Diretrizes e Bases da educação do período.

A LDB 9.394/96 se pauta pelo aspecto da descentralização, estando em conformidade com os princípios da reforma do Aparelho do Estado de 1995. Entretanto, convém considerarmos que essa descentralização vem atrelada aos interesses neoliberais de diminuir gastos sociais do Estado, e Isso ficou evidente após a promulgação da Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que centraliza no âmbito federal as decisões sobre currículo e avaliação e atribui à sociedade responsabilidades que deveriam ser do Estado. (Libâneo, 2012, p. 162)

O currículo e a avaliação se estabelecem na forma de uma conjunção nas políticas educativas brasileiras. Essa centralização do currículo e da avaliação nas políticas educacionais brasileiras em âmbito federal, leva-nos a analisarmos que as reformas educacionais ocorridas a partir desse período se tornam dirigentes da proclamada formação almejada para o então novo século. Naquele período, por exemplo, a anunciada formação nacional básica comum, no Brasil, foi consolidada pelo entendimento que eram os PCN os responsáveis pela organização curricular do país:

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. (Brasil, 1997, p. 15)

Aprovados no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) do Partido da social Democracia Brasileira (PSDB), os PCN deram início no Brasil a um projeto educativo que consubstanciara os interesses internos com base nos princípios externos, ou seja, o comprometimento de uma educação que carrega as proposições educacionais elaboradas pelos Organismos Internacionais.

Ainda no mesmo período, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB) pelo Parecer 04/98 e 15/98 inicia o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Após a aprovação de suas respectivas Resoluções (Resolução CEB Nº 2, de abril de 1998 e Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998), elas passam a se constituírem em normas obrigatórias a serem orientadoras das escolas brasileiras dos sistemas de ensino quanto a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Estando em conformidade com a LDB 9394/96 e os próprios PCN (1997), a institucionalização das DCN em 1998 reafirma os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, do respeito ao bem comum, da diversidade, entre outros, visando ao aprimoramento de habilidades consideradas indispensáveis para o desenvolvimento da cidadania e da capacidade de aprender e continuar aprendendo.

As reformas educacionais brasileiras no governo de FHC sinalizaram predominantemente para o financiamento, formação de professores, currículo, avaliação e gestão. Isto pode ser observado pelo programa educacional do governo de FHC, denominado “Acorda Brasil: Está na Hora da Escola”, o qual priorizou cinco metas:

1ª - Garantir que os recursos do Governo Federal para o ensino fundamental cheguem realmente à escola e não se desviem na burocracia ou na utilização que não é claramente vinculada ao funcionamento e melhoria da escola; 2ª - Formular um padrão curricular básico; 3ª - Melhorar a qualidade do livro didático, a partir da

opinião dos professores, buscando com os estados a implementação do processo de descentralização da aquisição do livro didático; 4ª - Treinar professores, através de sistema de Educação a distância, contando com os estados e municípios para manterem a rede de recepção montada pelo Governo Federal; 5ª - Ampliar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica para abranger o ensino fundamental e médio. (Brasil, 1997, p. 3)

No último ano de governo de FHC é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2001 a 2010) pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que passou a definir: as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e; as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos dez anos posteriores (Brasil, 2001). Junto ao currículo, as avaliações eram entendidas como norteadoras da efetividade das propostas elencadas no PNE (2001 a 2010):

A avaliação do Plano Nacional de Educação deve valer-se também dos dados e análises qualitativas e quantitativas fornecidos pelo sistema de avaliação já operado pelo Ministério da Educação, nos diferentes níveis, como os do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB; do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; do Sistema de Avaliação do Ensino Superior (Comissão de Especialistas, Exame Nacional de Cursos, Comissão de Autorização e Reconhecimento), avaliação conduzida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. (Brasil, 2001, p. 81)

O SAEB foi desenvolvido e aprimorado desde 1988 pelo INEP e desde então é considerado como um dos maiores esforços empreendidos no Brasil no sentido de coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas. Desde o seu surgimento, é possível dizer que o SAEB não sofreu alterações⁶ muito significativas em relação ao seu propósito. O ENEM foi criado no mesmo período com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica, o Ensino Médio⁷.

Com o fim do período de governo de FHC (1995 a 2002), Luiz Inácio Lula da Silva é eleito o presidente do país pelo Partido dos Trabalhadores (PT). O seu governo teve a duração de oito anos, com dois mandatos e, depois, a representatividade do PT continuou após o fim de seu mandato com a escolha da população brasileira de Dilma Rousseff para a presidência, cuja a duração do governo de dois mandatos se deu entre os anos de 2011 a 2016⁸.

No campo educacional, os primeiros quatro anos de governo Lula, cujo Ministro da Educação, a partir de 2003, foi Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque do PT (1990 – 2005), foi

⁶ A Portaria nº 931, de 21 de março de 2005 insistiu uma bifurcação no sistema para compor dois processos, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que recebe o nome de Prova Brasil. Entretanto, a partir da Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019 as siglas Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos.

⁷ Posteriormente, o desempenho do ENEM passou a ser utilizado como critério de concorrência à bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). O ProUni foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005 e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

⁸ Sofreu processo de Impedimento no dia 17 de abril de 2016. Alguns autores, como André Singer, discutem esse período denominando-o de “golpe parlamentar”. Concorde-se com essa definição. Cf. Singer (2021).

marcado pelo projeto educacional intitulado: “Uma Escola do Tamanho do Brasil” que detinha três diretrizes orientativas gerais: a) Democratização do acesso e garantia de permanência; b) Qualidade social da educação; e c) Implantação do acesso de colaboração e democratização da gestão (Brasil, 2002). Nesse projeto educacional, podemos resumir que as principais propostas sobre a qualidade social da educação se pautavam na organização curricular com base na interdisciplinaridade, participação e competência técnica-política; na ideia de construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação; na implantação de um Conselho Nacional de Educação, normativo e deliberativo, com representação das três esferas da administração públicas e das instituições representativas de educadores e estudantes; e na instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁹.

As propostas educacionais iniciadas no primeiro governo de Lula deram prosseguimento em seu segundo mandato; por exemplo, o FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, primeiro governo de Lula, e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. O fundo estabeleceu normas referentes à aplicação dos recursos federais, estaduais e municipais sobre a definição de um custo-qualidade por aluno.

Outra política educacional instituída no seu segundo governo, cujo Ministro da Educação era Fernando Haddad, foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado no dia 24 de abril de 2007. Sua implementação estava articulada aos propósitos elencados ainda em seu primeiro governo referente a “qualidade social da educação”, uma vez que o projeto educacional intitulado: “Uma Escola do Tamanho do Brasil” já enfatizara a valorização profissional propondo incentivar a criação de formação permanente e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, por Estado ou região, articulados com as universidades e os sistemas públicos de educação básica (Brasil, 2002). O PDE esteve organizado em quatro eixos: educação básica, ensino superior, alfabetização, educação continuada e ensino profissional e tecnológico. No início de sua criação, conforme alertado por Saviani (2007), o PDE não oferecia garantias de que as medidas e propostas nele contidas teriam o efeito pretendido e esperado. Por isso, para o autor a singularidade do PDE foi a relação de identidade estabelecida com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em parceria com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Em nossas análises, com a ascensão do PT ao poder federal, observa-se uma tendência majoritária de aproximação com o empresariado. Durante esse período, um dos agentes que atuaram no desenvolvimento dos objetivos da educação básica no Brasil entrou em ação. Em setembro de 2006, foi criado o movimento Todos pela Educação, financiado pela iniciativa privada. O Movimento Todos pela Educação pode ser analisado como um *Think Tank* especializado na área da educação que congloera os setores empresariais dominantes da sociedade brasileira.

Nesse mesmo período também foi dada atenção à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, por meio da matrícula obrigatória de crianças a partir dos seis anos de idade. Assim no Parecer CNE/CEB nº 11/2010¹⁰, cujo relator foi Cesar Callegari, destacava-se:

Pedra angular da Educação Básica, o Ensino Fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua

⁹ Ressaltamos que no dia 25 de dezembro de 2020, por meio da Lei nº 14.113, foi regulamentado o novo FUNDEB para educação que passa a ser permanente e previsto na Constituição Federal brasileira. Silva (2022) aponta algumas controvérsias em torno da efetivação e atualização do novo FUNDEB.

¹⁰ Posteriormente, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade. (Brasil, 2010, p. 1)

A mudança do Ensino Fundamental para nove anos pode ser entendida como um meio estratégico de consolidação, inclusive, de novos sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, formação e aperfeiçoamento de professores, sendo o currículo o norteador dos chamados “desafios educacionais da contemporaneidade” (Brasil, 2010).

Para atender os objetivos da educação básica de qualidade para todos, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 destacava a ênfase na educação de qualidade denominada relevante, pertinente e equitativa. Tais pressupostos interconectam-se com o objetivo de redução da pobreza. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2010:

Na perspectiva de contribuir para a erradicação das desigualdades e da pobreza, a busca da equidade requer que se ofereçam mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem. (Brasil, 2010, p. 5)

A presença da correspondência entre educação e redução da pobreza se baseia nas proposições de redução, alívio ou mitigação da pobreza elencadas nas orientações e diretrizes dos Organismos Internacionais. Algumas dessas recomendações são também observadas no estabelecimento das políticas curriculares no Brasil. À título de exemplo, a aprovação do PNE (2014 – 2024), no segundo governo de Dilma Roussef do PT, cujo Ministro da Educação era Aloizio Mercadante, estabeleceu metas¹¹ que perpassam pela definição de um currículo comum em todas as etapas e modalidades de ensino. O estabelecimento de um currículo comum no PNE (2014 – 2024) se pauta, sobretudo, pela articulação planejada entre definição de um currículo para o alcance de médias nacionais pelo IDEB. Entretanto, o estabelecimento formal de metas não garante *per se* que essas sejam cumpridas. Analisamos, pautando-nos em Saviani (2020), que o retrocesso expresso na Emenda Constitucional nº 95, que congelou os investimentos em educação, tornaram-no letra morta.

A constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no país é a consumação emblemática dos projetos curriculares reformativos em curso, uma vez que a noção de uma base comum no campo educacional já estava presente desde os PCN, passando pelas DCN e os consequentes planos e projetos educacionais que anunciavam o currículo como norteador da educação contemporânea. Assim, no ano de 2015 é divulgado um documento preliminar da BNCC, no entanto, seu percurso até a publicação da versão final¹² (Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio) foi longo, sendo necessária a compreensão de sua trajetória desde o início:

¹¹ Para mais informações consultar o site: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 6 fev. 2023.

¹² Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 15 de dezembro de 2017, a BNCC referente a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. No dia 4 de dezembro de 2018, aprovou-se pelo CNE a BNCC do Ensino Médio.

No dia 30 de julho de 2015, ainda na 1ª versão do documento sob a supervisão e coordenação do Luiz Cláudio Costa, então Secretário Executivo do Ministério da Educação (MEC), do governo Dilma Rousseff do PT, foi lançado o Portal da BNCC, apresentando-se como um dos canais de comunicação e participação da sociedade no processo de sua elaboração. Foi disponibilizado no portal do MEC uma consulta pública do dia 16 de setembro de 2015 a 15 de março de 2016 com os relatórios e pareceres das quatro áreas propostas pela BNCC (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). Após isso, foi lançada a 2ª versão da BNCC, no dia 3 de maio de 2016. A terceira versão, a final, estava prevista para o mês de junho de 2016, no entanto, o documento permaneceu parado por um período de quatro meses. Houve trocas de ministros e pastas no MEC. Com o impedimento da Presidente da República, Dilma Rousseff do PT, assume o cargo seu vice, Michel Temer do Partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Por conta disso, ocorre a troca do Ministro da Educação Aloizio Mercadante (2 de outubro de 2015 até 12 de maio de 2016) por José Mendonça Bezerra Filho e a Secretaria Executiva do MEC é assumida por Maria Helena Guimarães de Castro. As mudanças não pararam, no dia 10 de abril de 2018, assume o Ministério da Educação Rossieli Soares, sua atuação como Ministro da Educação perdurou até 31 de dezembro de 2018. No rumo das substituições, no ano de 2018, especificamente, no dia 3 de agosto, é nomeado Henrique Sartori de Almeida Prado para a Secretaria Executiva do MEC. Outra mudança significativa, referiu-se à nomeação de Silvio José Cecchi para a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), também no dia 3 de agosto de 2018. (Gonçalves, 2021, p. 46)

Além disso, cabe salientar que o processo de aprovação da BNCC foi atropelado pela Medida Provisória nº 746/2016¹³, aprovada pelo governo de Michel Temer (2016 a 2019) do MDB, na qual estabeleceu a reforma do Ensino Médio brasileiro com força de lei antes mesmo da BNCC do Ensino Fundamental, tampouco a do Ensino médio ter sido lançada. Por isso, é possível compreender o Ensino Médio, etapa secundária definida nas orientações e diretrizes dos Organismos Internacionais, como uma etapa artilosa da reforma da educação básica e superior brasileira.

A aprovação da BNCC no Brasil é apresentada como uma novidade para a Educação Básica, no entanto, seus princípios fazem parte de um movimento histórico nas políticas curriculares brasileiras que se iniciam na década de 1990. Além disso, a BNCC anuncia as denominadas dez Competências Gerais da BNCC e é por meio dessas que o documento propõe desenvolver as aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros (Brasil, 2017).

O documento ressalta também que a definição dessas competências está em conformidade com as proposições da educação pautada nos direitos humanos e se alinha aos *compromissos globais* 2030 pautados no desenvolvimento sustentável ONU:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (Brasil, 2017, p. 8, grifo nosso)

¹³ Posteriormente, a reforma do Ensino Médio brasileira foi definida pela Lei nº 13.415 de 2017.

Também, no Parecer CNE/CP nº 15/2017, que dispôs sobre a discussão de implementação da BNCC no Brasil, podemos observar a reafirmação das discussões anteriores. A partir de um *compromisso global* comum, mas com especificidades nacionais, o *slogan* da “qualidade educacional” aparece acompanhado do instrumento avaliativo:

Nesse sentido, os dados observados ao longo das últimas duas décadas deflagram um conjunto substancial de obstáculos. O diagnóstico de baixa qualidade – no que diz respeito aos resultados de aprendizagem e taxas de conclusão dos alunos brasileiros – com ampla desigualdade (de diferentes ordens) vem sendo continuamente evidenciado por diferentes indicadores oficiais divulgados periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em especial por aqueles que aferem o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio por meio das avaliações em larga escala que fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), existente desde o final da década de 90. [...] (Brasil, 2017, p. 12)

A proposta de uma formação básica comum acompanha a noção de uma formação estabelecida pelo currículo e se soma pela busca de resultados por meio das avaliações, especialmente, as em larga escala. Além disso, observa-se a ênfase socioemocional, quando destaca que a BNCC “[...] Rompe com uma visão curricular limitada apenas a conteúdos e com foco no ensino, deslocando esse foco para o processo de aprendizagem do aluno” (Brasil, 2017, p. 28). A constitucionalização das competências gerais da BNCC faz parte do conjunto de elementos que consubstanciam o que denominamos de *padronização curricular avaliativa*, uma vez que essas se apoiam em proposições educativas e tendências avaliativas pautadas nos *compromissos globais* e, que por sua vez, logram certo êxito no terreno de disputas nacionais e regionais. Nesse sentido, no próprio documento se destaca:

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

A definição de competência na BNCC (2017 e 2018) se institui como o principal elemento propositivo do currículo com finalidade avaliativa. Corroborando com as discussões realizadas até o momento, outro destaque podemos dar ao Parecer CNE/CP nº 15/2018, cujo assunto se destinou a instituição da BNCC do Ensino Médio na educação brasileira. Neste, podemos observar a reafirmação de argumentos anteriores:

Neste novo cenário mundial, reconhecer-se como parte de um contexto histórico e cultural, comunicar-se com desenvoltura, ser criativo e analítico-crítico, ao mesmo tempo que participativo e aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, entre outros tantos atributos exigidos para permanecer socialmente incluído neste mundo marcado pela complexidade crescente, requer muito mais do

que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, para continuar aprendendo ao longo da vida, bem como saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuando com discernimento e responsabilidade em contextos de culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções que são exigidas cada vez com mais rapidez, conviver com o incerto e o inusitado, bem como aprender com as diferenças e com as diversidades. Tudo isso requer uma nova estratégia de ensino, que propicie a obtenção de novos resultados contínuos e progressivos de aprendizagem, para não ser atropelado pelo choque do futuro. (Brasil, 2018, p. 8)

As competências como consubstancializadoras da *padronização curricular avaliativa* são reiteradas com base no princípio pedagógico do “aprender a aprender”, da possibilidade que as competências podem proporcionar mediante resultados de aprendizagem, além de ser colocada como uma ferramenta de desenvolvimento da autonomia perante ao projeto de vida dos jovens do Ensino Médio. No Parecer CNE/CP nº 15/2018:

Considerar a plena existência dessa juventude em sua pluralidade implica organizar, desse modo, uma escola que acolha essa diversidade e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos, no que diz respeito a currículos, estratégias e atividades de ensino, bem como se comprometa com os resultados de aprendizagem e com o desenvolvimento de um processo no qual os estudantes, ao aprender, também aprendam a aprender e desenvolvam sua capacidade de aprendizagem, para continuar aprendendo ao longo da vida. Portanto, considerar a plena existência dessa juventude em sua pluralidade significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho, como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (Brasil, 2018, p. 11)

A preparação de um “vir-a-ser”, do jovem em inserção na vida adulta mediante a justificativa da disputa pelo seu *lôcus* social, ou seja, para se inserir e estar adequado aos moldes da contemporaneidade, ser saudável, ético, sustentável, ao jovem que não cabe mais o espaço da infância e tampouco ainda o espaço da vida adulta, atribui-se a perspectiva de sua própria capacidade de aprendizagem, a fim de que desenvolva seu próprio engajamento na construção do projeto de vida.

Para Barbosa, Silva e Motta (2022) as políticas curriculares permeiam controvérsias e disputas em torno de processos formativos e, portanto, não é possível compreendê-las como neutras e tampouco como prescrições eminentemente técnicas. Nesse sentido, no campo da constituição da BNCC, observa-se o avanço do terceiro setor nas proposições formulativas desta política curricular, de tal modo que é possível identificar a atuação ativa de instituições e fundações que se apresentam como se fossem de associatividade voluntária, mas que, na realidade, são formas organizativas que remetem às formas da produção econômica, embora seja de cunho cultural (Fontes, 2010), tais como: Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú, Fundação Lemann, Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Telefônica Vivo.

Na BNCC do Ensino Médio observamos também premissa da formação baseada na contemporaneidade, conforme se observa:

O conjunto dessas aprendizagens (formação geral básica e itinerário formativo) deve atender às finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na

contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes. Além disso, deve garantir um diálogo constante com as realidades locais – que são diversas no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, como também com os cenários nacional e internacional. [...] (Brasil, 2018, p. 479)

A proclamada demanda para a formação da contemporaneidade é enfatizada pelo critério da expectativa presente e futura para o jovem. Os conceitos utilizados nas proposições curriculares não estão isolados da compreensão objetiva das relações sociais capitalistas. Assim, quando se atenta para o fato de as designadas aprendizagens essenciais estarem relacionadas com as demandas contemporâneas e expectativas da juventude, isso nos reporta à ênfase pela busca de uma formação que orbita em torno de uma preparação para o instável, incerto, inconstante, etc. Essa preparação, que parece estar desconectada com as formas de reprodução do capital, pode ser compreendida pelo processo de circulação do capital fictício. Ou seja,

[...] Patrocinados pela desregulamentação dos mercados e acelerados pelas tecnologias de informação e comunicação, os riscos associados às transações financeiras são desmantelados e regidos por instrumentos financeiros abertos à negociação. Graças aos fundos de pagamento e crédito, dinheiro (D) – expresso em títulos financeiros – se converte em mero objeto de especulação, utilizado com o objetivo de realizar mais-dinheiro (D’). Naturalmente, nenhum valor novo adequado pode ser criado na economia real como mais-valor. A concepção fetichista de que o capital monetário poderia se reduzir na forma de títulos e derivativos, sem conexão com a economia real, é ponto de partida para uma bolha financeira. (Dörre, 2022, p. 53)

A lógica da reprodução do capitalismo contemporâneo produz também uma determinada forma de reprodução social para os sujeitos. Para Dörre (2022), em todas as fases do desenvolvimento capitalista, emerge um *modus operandi* característico, assim, estabelecendo relações com o autor, podemos analisar que, em certa medida, a intensificação dos fluxos do capital fictício ocasiona também um conjunto de relações sociais específicas orientadas à reprodução da vida a partir dos aspectos da financeirização. Para Harvey (2016) a reprodução social não diz respeito somente às habilidades de trabalho e organização dos hábitos de consumo. Pautando-se em Katz (2001), o autor analisa que a reprodução da força de trabalho, por exemplo, possui uma variedade de formas e práticas culturais que são geográfica e historicamente específicas, o que inclui “[...] todas aquelas associadas ao conhecimento e ao aprendizado, às concepções mentais do mundo, aos juízos éticos e estéticos, às relações com a natureza, aos valores e costumes morais, bem como ao senso de pertencimento que consolidam a lealdade a um lugar, uma região, um país. [...]” (Harvey, 2016, p. 180).

Para Manfredi (1998), a noção de qualificação e competência possuem interfaces distintas em cada período, de tal modo que a noção de qualificação delineada por meio da definição de competência incorpora não apenas as dimensões técnico-científicas, com objetivo de orientação para a produção e organização do trabalho, desempenho de tarefas, mas também as conotações político-ideológicas valoradas pelo capital. Com base nessas apreensões, quando analisamos as proposições curriculares da BNCC do Ensino Fundamental e Ensino Médio, é possível observarmos que a *padronização curricular avaliativa* tem sido utilizada para reafirmar um conjunto de orientações e diretrizes para educação que elencam determinadas capacidades, habilidades e competências a serem avaliadas pelos processos de avaliação em larga escala. Desse modo, as pressões do protagonismo juvenil, com base nas competências socioemocionais, para serem autoeficientes, autoeficazes,

autoprovedores, na BNCC do Ensino Médio, por exemplo, representam também a sofisticação pela busca de parâmetros psicométricos na educação.

Apresentamos um quadro síntese (Quadro 1) referente à *padronização curricular avaliativa* dos documentos curriculares PCN, DCN e BNCC, discutidos ao longo do texto.

Quadro 1

Quadro Síntese da Padronização Curricular Avaliativa com Base nas Alternâncias Conceituais: Capacidade, Habilidades, Competências e Competências Socioemocionais (1990 a 2018)

PCN	DCN	BNCC
- Base formativa pautada na capacidade de “aprender a aprender”;	- Habilidades e competências para o desenvolvimento da cidadania e da capacidade de aprender e continuar aprendendo, descritas como: responsabilidade, solidariedade, autonomia, respeito ao bem comum, diversidade, etc.;	- Consumação das reformas curriculares em curso, ou seja, retoma as capacidades pautadas no “aprender a aprender”, na forma de Competências Gerais, e refina as habilidades de desenvolvimento para a cidadania, de modo a dar ênfase ao aspecto socioemocional, sendo definidas como: criatividade, participação, colaboração, resiliência, responsabilidade, proatividade, autonomia, etc.;
- Aparecimento do SAEB utilizado como justificativa para implementação de programas de aceleração do fluxo escolar.	- Instituição de Sistemas de Avaliação operados pelo Ministério da Educação.	- Enfoque de competências com aspectos socioemocionais definidas a partir dos critérios da OCDE voltadas para avaliações internacionais.

Nota: Quadro síntese elaborado pelos autores com base nos documentos citados no decorrer do artigo.

Considerações Finais

As reflexões críticas realizadas até o momento, leva-nos a sintetizarmos que há uma lógica de estabelecimento de currículos por resultado, bem como uma intensificação de propósitos neoliberais. As alternâncias conceituais entre capacidade, habilidades, competências e competências socioemocionais presente nas proposições curriculares oficiais brasileiras, por exemplo, permite-nos a constatação sobre a integralização de um projeto pedagógico de educação orientado ao propósito socioeconômico e político em curso.

Além disso, corroborando com as análises de Afonso (2013) sobre a configuração sistêmica das avaliações nos países, especialmente a instrumentalizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mediante o PISA, o autor estabelece a categoria do Estado-avaliador, definindo as suas principais fases: 1ª fase do Estado-avaliador de 1980 a 1990; 2ª fase do Estado-avaliador de 1990 a 2000; e 3ª fase denominada de Pós-Estado-avaliador. Segundo o autor essas fases coexistem e podem coexistir atualmente. Com base nesse entendimento, compreendemos que as proposições oficiais que respaldam a instituição das políticas curriculares brasileiras de 1990 a

2018 perpassam a coexistência do Estado-avaliador nas suas diferentes fases e possuem alternâncias conceituais que se dissimulam como novidades, mas que na realidade, fazem parte da coexistência de princípios já existentes.

A fase Pós-Estado-avaliador propicia-nos o aprofundamento da análise relativa à exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais e nos alerta também sobre a tendência da estandardização curricular e maior ímpeto nos processos de privatização. Ao analisarmos as proposições oficiais curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio, observamos que essas se configuram pela *padronização curricular avaliativa*.

Em suma, observamos também que os *compromissos globais* expressam a internalização dos princípios socioeconômicos, políticos e ideológicos das relações sociais de produção. Essa internalização por meio de diretrizes e orientações educacionais, em que os Organismos internacionais são os principais difusores, integram-se à totalidade dos processos sociais. Portanto, a educação pode ser considerada um dos *locus* eficazes de promoção de uma certa conformidade necessária para a manutenção e reprodução de determinadas condicionalidades mantenedoras e ao mesmo tempo reprodutivas da estrutura social.

Por último, destacamos que não buscamos simplesmente apontar um fatalismo a partir das reflexões apresentadas. Entendemos que a educação é uma atividade intrinsecamente ligada à criação e reprodução da vida social, e, portanto, existem tensionamentos e contradições desencadeados por esses processos que impedem uma compreensão uníssona. São nesses tensionamentos e contradições que cabem as discussões realizadas até o momento.

Referências

- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: Comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-284.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>
- Banco Mundial. (1997). *O Estado num mundo em constante transformação*. Autor
- Barbosa, R. P., Silva, M. R., & Motta, L. G. (2022). A BNCC do ensino médio: Das controvérsias no processo de elaboração ao texto aprovado. *Revista de Educação Pública*, 31(jan/dez), 1-19.
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12745>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brasil. (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos*. MEC.
- Brasil. (1995). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. MARE.
- Brasil. (1997). *Mobilização social e política pela Educação para Todos*. MEC/INEP/CIBEC.
- Brasil. (1997). *Matrizes curriculares de referência para o SAEB*. INEP.
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Introdução. Ensino fundamental*. MEC/SEF.
- Brasil. (2002). *Caderno temático do programa de governo: Uma escola do tamanho do Brasil*. Fundação Perseu Abramo.
- Brasil. (2005). *Portaria nº 931/2005: Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB*.
<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/489/portaria-mec-n-931>
- Brasil. (2008). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas*. MEC.
- Brasil. (2010). *Resolução nº 7/2010. EMENTA*. Câmara de Educação Básica.
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental*. MEC.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio*. MEC.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (1998a). *Parecer CNE/CEB nº 4/1998. EMENTA*. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

- https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb00498.pdf?query=FUNDAMENTAL
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (1998b). *Parecer CNE/CEB nº 15/1998. EMENTA*. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb01598.pdf?query=travestis
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (1998c). *Resolução CEB nº 2/1998. EMENTA*. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (1998d). *Resolução CEB nº 3/1998. EMENTA*. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2010). *Parecer CNE/CEB nº 11/2010. EMENTA*. Câmara de Educação Básica.
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN112010.pdf?query=LICENCIATURA
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2017). *Parecer CNE/CP nº 15/2017. EMENTA*. Conselho Pleno.
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152017.pdf?query=BNCC
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2018). *Parecer CNE/CP nº 15/2018. EMENTA*. Conselho Pleno.
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152018.pdf?query=PLENA
- Dörre, K. (2022). *Teorema da expropriação capitalista*. Boitempo.
- Fontes, V. (2010). *O Brasil e o capital imperialismo: Teoria e história*. EPSJV/Editora UFRJ.
- Gonçalves, A. M. (2021). *Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Aspectos teóricos e ideológicos*. CRV.
- Harvey, D. (2011). *O enigma do capital: E as crises do capitalismo*. Boitempo.
- Harvey, D. (2014). *O neoliberalismo: História e implicações*. Edições Loyola.
- Harvey, D. (2016). *17 contradições e o fim do capitalismo*. Boitempo.
- Harvey, D. (2018). *A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI*. Boitempo.
- Harvey, D. (2020). *Os sentidos do mundo: Textos essenciais*. Boitempo.
- Katz, C. (2001). Vagabond capitalism and the necessity of social reproduction. *Antipode*, 33(4), 709-728. <https://doi.org/10.1111/1467-8330.00207>
- Manfredi, S. M. (1998). Trabalho, qualificação e competência profissional: Das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, 19(64), 13-49. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000300002>
- Mészáros, I. (2007). *O desafio e o fardo do tempo histórico: O socialismo no século XXI*. Boitempo.
- Mészáros, I. (2011). *A crise estrutural do capital*. Boitempo.
- Mészáros, I. (2021). *Para além do Leviatã: Crítica do Estado*. Boitempo.
- Millet, D., & Toussaint, É. (2006). *50 perguntas 50 respostas: Sobre a dívida do FMI e o Banco Mundial*. Boitempo.
- Saviani, D. (2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, 28(100 - Especial), 1231-1255. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>
- Saviani, D. (2020). Políticas educacionais em tempos de golpe: Retrocessos e formas de resistência. *Roteiro*, 45, 1-18. <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>

- Silva, F. J. da. (2022). Polêmicas ao longo das discussões em torno do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Brasil. *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, 12. <https://doi.org/10.22491/2236-5907107696>
- Singer, A. (1971-2021). Dependent bourgeois revolution and Brazilian political model. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3544>
- Stiglitz, J. (2020). *Povo, poder e lucro: Capitalismo progressista para uma era de descontentamento* (3ª ed.). Editora Record.
- Williamson, J. (2003). *Depois do Consenso de Washington: Uma agenda para reforma econômica na América Latina*. Palestra apresentada à FAAP, São Paulo, 25 de agosto de 2003. <https://www.piie.com/publications/papers/williamson0803.pdf>

Sobre os Autores

Amanda Melchiotti Gonçalves

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

amandamelchiottigoncalves@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8600-6248>

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Atualmente é Professora assistente do Jardim de Infância da “Rampello Downtown Partnership K-8 Magnet School”, situada no Condado de Hillsborough, Flórida, Estados Unidos da América (EUA). Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPE).

Roberto Antonio Deitos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

rdeitos@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9150-6354>

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel – PR, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Colegiado do Curso de Pedagogia. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPE).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 32 Número 39

23 de julho 2024

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído, e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](https://www.doi.org/), EBSCO Education Research

Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu
