

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A CONSOLIDAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Argos Gumbowsky¹
Jairo Marchesan²

RESUMO: Este artigo apresenta as principais reformas curriculares ocorridas no Brasil desde a chegada da Companhia de Jesus, no ano de 1549, até a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quanto aos aspectos metodológicos, recorreu-se às técnicas da pesquisa exploratória e bibliográfica. Também foi realizada uma coleta de dados no Google Acadêmico, na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Constatou-se que a definição dos currículos escolares esteve atrelada aos interesses do capital e às influências internacionais. Embora a elaboração da BNCC contenha características democráticas, as forças do mercado aliadas ao Estado, na condição de definidor das políticas públicas educacionais, é que determinaram as condições finais de sua aprovação.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Currículo educacional. Educação e desenvolvimento regional. Política Nacional de Educação.

ABSTRACT: This article presents the main curricular reforms that took place in Brazil since the arrival of the Society of Jesus, in 1549, until the implementation of the Common National Curriculum Base (BNCC). As for the methodological aspects, the techniques of exploratory and bibliographic research were used. Data were also collected from Google Scholar, the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and the Coordination Journal Portal for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). It was found that the definition of school curricula was linked to the capital interests and international influences. Although the elaboration of the BNCC contains democratic characteristics, the market forces allied to the State, as definer of public educational policies, determined the final conditions for its approval.

Keywords: Common National Curriculum Base. Educational curricula. Education and regional development. National Education Policy.

INTRODUÇÃO

Considera-se que a política curricular é uma política cultural. O currículo resulta da seleção e produção de saberes, constitui-se num campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre concepções e teorias de conhecimento e aprendizagem, de formas de imaginar e perceber o mundo. Desse modo, as políticas curriculares “não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas

¹ Doutor em Educação (UFRGS), docente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado. E-mail: argos@unc.br

² Doutor em Geografia (UFSC), docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado. E-mail: jairo@unc.br

singularidades no corpo social da educação” (BRASIL, 2013, p. 24). Conforme Moreira e Silva (1995), “[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”. Ele não configura-se como um “elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares [...]” (p. 7-8). Dessa maneira, tem historicidade que se vincula a formas particulares de organização da sociedade e da educação.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como a principal estratégia para superar as defasagens da educação brasileira e, por consequência, contribuir para o desenvolvimento regional – o qual é concebido como um conjunto de ações/estratégias que visam reduzir as desigualdades regionais do país, em termos sociais e econômicos. Não obstante, compreende-se que, historicamente, a educação esteve a serviço dos modos de produção. Frigotto (1984), ao comentar a relação entre educação e produção, assevera que a qualificação aparece como panaceia para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos, e, com isso, o problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não qualificação. Já para Libâneo (1998, p. 71), “A educação, para além de sua configuração como processo de desenvolvimento individual ou de mera relação interpessoal, insere-se no conjunto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade [...]”. Diante disso, é possível compreender que a ação educativa é a manifestação de um determinado modo de sistematização das interações sociais estabelecidas na sociedade.

Em resumo, reconhece-se o conhecimento como elemento necessário para transformar a realidade dos ideais da emancipação humana (MÉSZÁROS, 2005). Por conseguinte, Dowbor (2007, p. 1) explica que “a ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a esta compreensão, e a necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar ativamente das iniciativas”, capazes de fazer a transformação ao seu redor, de produzir dinâmicas construtivas. Nesse contexto, Echevarría (1967, p. 21), quando disserta sobre a educação como fator de desenvolvimento, explica que: “consiste em por estreita conexão a análise das necessidades educacionais com as necessidades de um previsível quadro ocupacional, dentro dos horizontes de desenvolvimentos determinados”. Segundo o autor, o processo educacional pode ser considerado como um fator decisivo para os

resultados do desenvolvimento econômico, um mecanismo operativo de transformação da estrutura social e uma ferramenta de estímulo ao avanço tecnológico. Entretanto, essa não tem sido a realidade. As políticas curriculares implantadas ao longo da trajetória da educação brasileira confirmam o interesse do capital, ora explícito, ora velado, em manter o controle da grande massa da população via processo educacional.

Tendo em vista essa problemática, este artigo tem como objetivo apresentar as principais reformas curriculares ocorridas no Brasil desde a chegada da Companhia de Jesus, no ano de 1549, até a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no ano de 2017. O intuito é analisar as políticas curriculares nas quais constata-se a dicotomia de uma educação para o pobre e outra para o rico. Ademais, esta investigação propõe possíveis articulações com o desenvolvimento regional³, já que esse é compreendido como um processo de mudança estrutural, situado histórica e espacialmente, caracterizado pela dinamização socioeconômica e melhoria da qualidade de vida do conjunto de sua população (DALLABRIDA, 2011); fator no qual implica-se o relevante papel da educação. A partir disso, este trabalho está organizado nas seguintes seções: introdução; metodologia; referencial teórico; considerações finais; e referências.

METODOLOGIA

Na busca de atender ao objetivo inicialmente proposto, esta produção foi elaborada a partir de uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório e de abordagem qualitativa. A pesquisa exploratória consiste num processo de familiarização e aproximação entre o pesquisador e o objeto de estudo. Tem como finalidade estabelecer um primeiro contato com a realidade a ser investigada a fim de coletar informações. Dessa forma, o pesquisador deve aprofundar-se no assunto do objeto empírico escolhido, para conhecer suas lógicas internas e peculiaridades e, a partir disso, construir seu levantamento bibliográfico (GIL, 2010). Este tipo de investigação, teórica, constitui-se no estudo de dados em material já elaborado de leitura corrente, com vistas a compreender e/ou explicar a problemática objeto da pesquisa (APPOLINÁRIO, 2004). Para o êxito da proposição feita, a técnica narrativa, baseada numa descrição/leitura crítica de estudos e informações sobre o objeto de pesquisa, foi empregada porque oferece meios para definir, resolver, explorar não somente problemas já conhecidos, mas também novas áreas.

³ Cabe ressaltar que este artigo não assume o compromisso de aprofundar as discussões sobre o desenvolvimento regional propriamente.

As discussões foram subsidiadas em estudos desenvolvidos por autores brasileiros, já que muitos pesquisadores têm se dedicado à problemática da análise da política curricular, em particular da BNCC. Alude-se a alguns desses autores: Aranha (2006); Candau e Moreira (2007); Cunha (2014); Dowbor (2007); entre outros. Ainda, este trabalho compreendeu o levantamento de publicações realizado nas bases de dados do Google Acadêmico, da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e em livros, revistas e outras publicações impressas. Considerando problemas e diferenças nos processos de indexação nas bases de dados bibliográficas, optou-se pela busca por termos livres, sem o uso de vocabulário controlado (descritores). Essa estratégia, garantiu uma recuperação de um maior número de referências e salvaguardou o reconhecimento de maior quantitativo de trabalhos publicados dentro dos parâmetros predeterminados. Destarte, após identificados os trabalhos que tratavam do objeto do estudo e feita a leitura dos respectivos resumos, selecionou-se aquelas cujo teor apresentavam maior proximidade e relevância com/ao tema proposto. Assim, evidenciado o processo metodológico, apresenta-se a seguir a discussão.

A HISTORICIDADE DAS POLÍTICAS CURRICULARES EDUCACIONAIS

Ao discutir, neste artigo, o currículo e sua trajetória na educação brasileira, importa evidenciar como são concebidas a educação, escola e sociedade. Logo, como expresso nas palavras de Morgado (2011, p. 395):

A educação, entendida como projeto coletivo de formação intelectual, cultural e humana, que procura responder a necessidades pessoais e sociais, encontra na escola o espaço privilegiado para a sua concretização. A escola, concebida como instituição formal de educação, não pode deixar de ter um currículo, consubstanciado num determinado conteúdo, objeto de transmissão ou objetivo de formação. Por seu turno, a sociedade, ao definir o que espera e pretende da escola, ao clarificar que tipo de homem deseja formar, ao relevar o conjunto de saberes e de valores que pretende se apropriem as gerações mais novas, está, indubitavelmente, a perspectivar questões de natureza curricular.

Ao longo de 500 anos de evolução, esses três âmbitos – a educação, a escola e a sociedade – passaram por inúmeras transformações, as quais iniciam com a chegada, no

Brasil, da Companhia de Jesus em 1549⁴. Hegemônica durante 210 anos, essa ordem de cunho religioso implantou um currículo escolar que atendia aos interesses dos colonizadores. Para Zotti (2006, p. 115-116), “O currículo, organizado com base no modelo europeu, traduzia a concepção de mundo do colonizador, formando dirigentes para a manutenção da sociedade de acordo com seus interesses, especialmente os econômicos”. Num primeiro momento, sob a coordenação do Padre Jesuíta Manuel da Nóbrega, o currículo educacional caracterizou-se pelo perfil democrático ao acolher mamelucos, órfãos, índios e filhos dos colonos. Tal caráter surgiu da necessidade de catequizar as crianças, objetivo central da Companhia de Jesus. Do ponto de vista de Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 176):

O plano de estudos organizado pelo padre Manuel da Nóbrega consistia em duas fases: na primeira fase, considerada como do ensinamento dos estudos elementares, era constituída pelo aprendizado de português, do ensinamento da doutrina cristã e da alfabetização. Para a segunda fase do processo de aprendizagem idealizado por Manuel da Nóbrega, o aluno teria a opção para escolher entre o ensino profissionalizante e o ensino médio, segundo suas aptidões e dotes intelectuais revelados durante o ensino elementar. Como prêmio para os alunos que se destacassem nos estudos da gramática latina, previa-se o envio em viagem de estudos aos grandes colégios de Coimbra ou da Espanha.

Todavia, sua proposta de currículo durou até 1556, quando o ensino agrícola e profissional foi excluído do currículo adotado para formação das elites governantes. A educação das elites passa a ser preponderante em detrimento da classe trabalhadora. Em 1599, aprova-se a *Rátio Studiórurum*⁵ e a Companhia de Jesus adota um currículo Humanista, sendo que “O nome de humanidades foi dado a estes estudos porque transformam os que a eles se dedicam em ‘homens educados, afáveis, lhanos, acessíveis e tratáveis” (FRANCA, 1986, p. 25). O próprio Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, proibiu os jesuítas de promover a criação de instituições com objetivo de acolher órfãos, como fazia Nóbrega, com vistas a oportunizar o ensino profissional e agrícola, para formar pessoal capacitado noutras funções essenciais à vida da colônia. Justificou tal medida por considerá-la um desvio dos objetivos da Companhia de Jesus.

⁴ A Companhia de Jesus, fundada por Santo Inácio de Loyola, foi aprovada oficialmente pelo Papa Paulo III em 27 de setembro de 1540. A sua criação teve como finalidade o combate ao movimento protestante.

⁵ O *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus foi publicado em 1599 e constituiu-se como o manual educativo oficial dos jesuítas, adotado em todos os seus colégios.

A educação profissional (trabalho manual) era sempre elementar para os homens e destinava-se, quando muito, àqueles que não possuíam condições financeiras de arcar com o ensino nos colégios jesuíticos. Já a educação feminina se restringia ao estudo de boas maneiras e prendas domésticas. Nesse contexto, a elite era preparada para o trabalho intelectual seguindo um modelo religioso (católico), mesmo que os sujeitos não se dedicassem à vida religiosa ou a ser sacerdotes. Segundo Zotti (2006), embora criticado pelo seu conservadorismo, o currículo cumpriu com o proposto à época, uma vez que assimilou o modelo europeu, reproduziu a concepção de mundo do colonizador e formou a classe dirigente. A expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e de suas colônias decorre do projeto de inserção do país no contexto europeu da época.

A Europa no século XVIII passava por uma série de transformações, como: aumento de população e migrações; a revolução industrial; a revolução francesa; revoluções liberais; separação do Estado e da Igreja; limitação do poder da Igreja etc., as quais confrontavam-se com a visão jesuítica do mundo. As causas da expulsão dos jesuítas do Brasil podem ser categorizadas entre políticas e ideológicas. Políticas, por representarem um empecilho aos interesses do Estado Moderno acrescido do poder econômico. Ideológicas, pela necessidade de formar o homem burguês e não mais o cristão (SHIGUNOV NETO; MACIEL; 2008). A ascensão do Marquês de Pombal como Primeiro-Ministro de Portugal resultou em diversas mudanças nos cenários econômico, político e educacional. No âmbito da educação, ao expulsar essa ordem religiosa, implantou uma reforma no ensino. Cita Ribeiro (2001, p. 16) que o Marquês:

Tirou o poder educacional da Igreja e colocou-o nas mãos do Estado, criando assim, um ensino pelo e para o Estado. Porém, mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a instauração das Aulas Régias, a situação não mudou, pois o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos.

Segundo Ribeiro (2001), nesse momento, devido ao processo de urbanização e diversificação das atividades econômicas, o Brasil necessitava de um projeto educacional. Segundo Zotti (2006, p. 134), “As principais inovações de Pombal – o ensino das línguas modernas, o estudo das ciências e a formação profissional – não foram implantadas na

colônia”. Dessa forma, entende-se que a reforma atendeu apenas à metrópole e priorizou a formação da elite dirigente aos moldes de Portugal.

A “expulsão” dos Jesuítas e a não substituição por um novo projeto de educação popular apenas piorou o quadro, pois, no âmbito colonial e interiorano, apesar das críticas, eles ainda instituíam o currículo. Em síntese, manteve-se o currículo humanista, de conteúdo literário, com pouca inserção da ciência, o que gerou uma educação precária em qualidade e quantidade. E, há de se registrar, ainda, que os negros eram impedidos de receber educação formal: eram “educados” de outras formas, sempre coercitivas, violentas e voltadas para o trabalho. A Proclamação da Independência, ocorrida em 1822, não gerou, num primeiro momento, impactos na educação. A Lei de 15 de outubro de 1827 propôs a criação de escolas elementares com o objetivo de ensinar a escrever, ler e contar. Assim, o currículo deveria conter quatro operações, decimais e proporções, geometria prática, gramática da língua nacional, moral e doutrina da religião católica. A constituição do Império e livros de História do Brasil seriam as referências para a leitura. Entretanto, o currículo para o ensino das meninas seria diferenciado: quanto à aritmética nada mais do que as quatro operações; nenhuma geometria e, em vez disso, deveriam aprender as prendas que serviam à economia doméstica. O método deveria ser o do ensino mútuo.

Seguidamente, a Lei Imperial n. 40, de 3 de outubro de 1834 (Ato Adicional de 1834), descentralizou, das províncias, a responsabilidade do ensino. Para atender à formação da elite brasileira, criou-se o Colégio Pedro II, em 1837, nos moldes franceses. O currículo do curso secundário era composto pelas seguintes disciplinas: línguas latina, francesa, grega e inglesa, gramática nacional e retórica, geografia e história, ciências naturais, matemáticas, música vocal e desenho (PERES, s/d, s/p). No ano de 1854, por meio do Decreto n. 1.331-a de 17 de fevereiro, o ensino primário passou a ser obrigatório para estudantes com idade entre 5 e 15 anos na cidade do Rio de Janeiro, exceto escravos. Na proposição, o currículo compreenderia: instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais da geometria, princípios elementares da aritmética, sistema de pesos e medidas do município. Já para as mulheres haveria o ensino de bordado e trabalhos de agulha. Aranha (2006, p. 224) aponta, nessa seara, a deficiência causada pela fragilidade dos currículos e pela desarticulação entre os diversos níveis. Nos colégios particulares, muitas vezes, não havia um currículo específico que baseasse os conteúdos de ensino – o que desqualificava uma linearidade democrática de aprendizado. De acordo com Romanelli (1986, p. 110):

[...] a educação tinha sido usada, até o final do Império, [...] como símbolo de classe. E em nada contribuía para modificar ou capacitar a população, que a ela tinha acesso, para qualquer ação eficaz no meio social. Aliás, não tinha ela uma função social definida, em termos de utilidade prática. As camadas cultas tinham-na como símbolo de condição social e cultural.

Candau e Moreira (2007) afirmam que o currículo deriva de diversas concepções ganhas ao longo do tempo. Além disso, pontuam que essas definições, que são históricas e culturais, podem influenciar o contexto social em que é aplicado. Nesse sentido, a metodologia inserida no do Brasil Império deveria ter outro tipo de abordagem, que buscasse suprir as necessidades de acordo com as características do povo a ser letrado. Todavia, o currículo ensinado era produto vindo de outro país europeu. Com o advento da República e a promulgação da Constituição de 1891, a União assumiu a responsabilidade pela educação na capital e os Estados permaneceram responsáveis pela educação elementar. Aqueles mais ricos assumiram essa responsabilidade, os mais pobres delegaram tal processo aos municípios – que eram ainda mais desprovidos de capital econômico. Nesse período, dois movimentos se destacaram: o otimismo pedagógico e o entusiasmo pela educação. O movimento denominado ‘entusiasmo pela educação’ caracterizava-se pela preocupação quantitativa com a educação; já o ‘otimismo pedagógico’, pela preocupação que recaía sobre os aspectos qualitativos da educação (MARCONI; BEZERRA NETO; 2012).

Quanto ao currículo, o curso elementar previa as seguintes matérias de estudo: leitura e dedução de princípios de gramática; escrita e caligrafia; cálculo aritmético sobre números inteiros e frações; geometria prática (taximetria), com as noções necessárias para suas aplicações à medição de superfície e volumes; sistema métrico e decimal; desenho à mão livre; moral prática; educação cívica; noções de geografia geral; geografia do Brasil, especialmente, a do Estado de São Paulo; noções de física, química e história natural, nas suas mais simples aplicações, especialmente à higiene; história do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens; leitura de música e canto; exercícios ginásticos e militares, trabalhos manuais apropriados à idade e ao sexo (PALMA FILHO, s/d, s/p). No entender de Hervatini e Souza (2009, p. 3270), a escola primária representou, nesse momento histórico, uma cultura escolar à parte, porque

A ela caberia a finalidade de moldar o caráter das crianças, incutindo-lhes: „valores e virtudes morais, normas de civilidade, amor ao trabalho, respeito pelos superiores, apreço pela pontualidade, pela ordem e asseio.

Não se pode deixar de relatar que no âmbito da União ocorreram cinco reformas direcionadas precipuamente ao ensino secundário. Foram elas assim denominadas: Benjamim Constant (1890); Epitácio Pessoa (1901); Rivadávia Corrêa (1911); Carlos Maximiliano (1915) e João Luiz Alves (1925). O propósito dessas reformas residiu na busca por possibilitar organicidade ao currículo do ensino secundário, o que não ocorreu pela pressão e/ou não adesão da sociedade da época, que buscava rápido ingresso no ensino superior. Diante disso, entende-se que os positivistas, com base no lema “ordem e progresso”, tiveram influência na educação republicana. Severino (1994, p. 77) ressalta que:

Do ponto de vista do ideário, a República nasceu sob a influência e inspiração do Positivismo que marca, sobretudo, sua visão educacional. Com isto, opunha-se explicitamente ao ideário católico, propondo a liberdade e a laicidade da educação, investindo na publicização do ensino e em sua gratuidade. Além disso, buscava-se superar a tradição clássica das humanidades acusada de responsável pelo academicismo do ensino brasileiro, mediante a inclusão de disciplinas científicas, no currículo escolar, segundo o modelo positivista.

Assim, a partir da década de 1930, exigências educacionais estiveram presentes no contexto educacional, as quais decorreram do processo de industrialização que se iniciou no Brasil aliado à mudança da população do campo para a cidade e à presença da população afrodescendente, liberta em 1888, nas periferias dos grandes centros urbanos. Isso pois a Revolução de 1930⁶ redesenhou a política nacional: data, desse ano, a criação do Ministério da Educação e Saúde. As primeiras reformas focam, então, no ensino superior, no secundário e comercial. Nesse âmbito, definiu-se um ensino para a elite e outro para as classes menos abastadas, sedentas por escolarização pós-primário. Para Nunes (1999), nesse contexto, o currículo do ensino secundário assumiu um caráter enciclopédico, cujos programas de ensino tornavam esse nível uma educação para a elite. Complementa esse pensamento Ghiraldelli (2008), ao considerar que o objetivo era formar as elites condutoras, além de fornecer um ensino patriótico e nacionalista, razão pela qual seu currículo era extenso.

⁶ “O movimento político-militar que determinou o fim da Primeira República (1889-1930) originou-se da união entre os políticos e tenentes que foram derrotados nas eleições de 1930 e decidiram pôr fim ao sistema oligárquico através das armas” (FGV/CPDOC).

Como descrito por Romanelli (1986, p. 136):

De fato, para um contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta e numa época e que a população da zona rural ainda não era totalmente atingida, nem sequer pela educação primária, pode-se imaginara camada social para a qual havia sido elaborado um currículo assim tão vasto.

No ano de 1934, assume o Ministério da Educação e Saúde Pública o mineiro Gustavo Capanema. Por meio das Leis Orgânicas da Educação Nacional, instituiu decretos que sinalizavam a regulamentação mais precisa entre educação escolar e profissionalização, entre eles: do Ensino Industrial (1942); Secundário (1942); Comercial (1943); e a Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942). Mesmo após a queda de Getúlio Vargas e durante o governo provisório de José Linhares, Raul Leitão da Cunha, que respondia pela Presidência da República e pelo Ministério da Educação, estabeleceu os seguintes Decretos-Leis: Lei Orgânica do Ensino Primário (1946); do Ensino Normal (1946); do Ensino Agrícola (1946); e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Ghiraldelli (2008, p. 96) destaca que, com essas criações, “A legislação era clara: a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos”. Ademais, as Leis Orgânicas espelhavam a fórmula dualista que perpassava a sociedade brasileira. A reestruturação dos cursos por meio delas atendia, segundo Ghiraldelli (2008, p. 84), alguns princípios:

Para as elites o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia. O caminho escolar das classes populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área.

Feltrin, Corrêa e Rigue (2018, s/p) explicam que:

As mudanças curriculares ocorridas nesse período estiveram articuladas ao projeto de desenvolvimento econômico brasileiro proposto por Getúlio Vargas e alinhado aos interesses da burguesia industrial, profundamente

interessada na formação técnica dos jovens para a atuação nas fábricas em pleno desenvolvimento no país. No que diz respeito ao currículo definido por Capanema, este propunha uma distribuição mais equilibrada das matérias humanísticas e científicas. Estas últimas se desdobravam entre o ensino das ciências físicas e naturais, cujo estudo começava na primeira série e em seguida se desdobra em física, química e história natural.

Corroboram com esse pensamento Campello e Lima Filho (2008, p. 123), posto que, ao considerar esse conjunto de leis, o ensino secundário e o normal “têm como objetivo ‘formar as elites condutoras do país’, enquanto para o ensino profissional define-se como objetivo oferecer ‘formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados”. Tais leis perduraram, com pequenos ajustes, durante o período, entre os anos de 1945 e 1964⁷, denominado de governos populistas. Todavia, o advento do Golpe Militar de 1964 promoveu alterações na sociedade brasileira, principalmente no segmento educacional. Não obstante, a reforma curricular foi certamente uma das principais preocupações do regime implantado. E, ao analisar esse período, não há como fazê-lo sem fazer referência aos acordos MEC/USAID, que, de acordo com Bombarda (2019, p. 527), “foram estabelecidos no final dos anos 60 e visavam promover uma série de reformas, inspiradas no modelo norte-americano, que abrangessem todos os níveis da educação brasileira”.

As principais reformas materializaram-se nas Leis 5.540/68 e 5.692/71. A primeira reestruturou o ensino superior e a segunda reorganizou o ensino de 1º e 2º graus, o que implantou a profissionalização compulsória no último nível. Em setembro de 1969, por meio do Decreto-Lei n. 869, foram incluídas as disciplinas acríicas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira no então denominado ensino de ginásial e colegial. Já em 1971, a Lei Federal n. 5.692 tornou o ensino profissionalizante universal e compulsório e tinha como objetivo, para o ensino de 1º e 2º grau, conforme descrito em seu Art. 1º: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Destaca Mazzante (2005, p. 72) que:

⁷ A República populista no Brasil refere-se ao fenômeno surgido após a Revolução de 30, que resultou na emergência das massas na política. Logo, caracterizou-se por um estilo de governo e uma política de massas (CUNHA, 1989).

O mote da Reforma Educacional prevista pela 5692/71 articulava-se politicamente com a bandeira desenvolvimentista defendida pelo militarismo, em um período em que estava em perspectiva a integração da nação brasileira pela formação de homens dispostos a trabalhar em favor da causa política, ou seja, do desenvolvimento econômico brasileiro.

O ensino do 2º Grau foi dividido, em que a primeira parte era de formação geral, denominado de núcleo comum, e a segunda era específica, de cunho profissionalizante. Promulgada a lei, críticas surgiram, como situa Cunha (2014, p. 924):

As críticas incidiram, predominantemente, sobre o caráter 'pragmatista' da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, tendendo a submeter os objetivos 'formadores' da educação escolar a finalidades "imediatistas" do mercado de trabalho.

A profissionalização no ensino de 2º Grau foi a alternativa encontrada para reduzir a pressão da sociedade sobre a ampliação de vagas no ensino superior. Aranha (1996, p. 216) alega que:

Portanto a escola da elite continua propedêutica, enquanto as oficiais rarefazem seus programas com disciplinas mal ministradas, descuidando da formação geral. De forma mais grave ainda persiste a questão da seletividade, já que a elite, bem preparada, ocupa as vagas das melhores universidades. Como consequência, a reforma não consegue desfazer o dualismo.

A profissionalização compulsória só foi extinta com a Lei Federal n. 7.044/1982, que alterou os dispositivos da Lei n.º 5.692/1971 referentes à essa modalidade. Dessa maneira, a partir da década de 1970, no entender de Saviani (2016), com movimentos que definiam a reformulação dos cursos de formação de educadores, ganha força a ideia de uma base comum nacional, que emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores. A segunda metade da década de 1980 foi, então, marcada pelo processo de redemocratização e promulgação da nova constituição, a Constituição Federal de 1988. Consequência disso é a Lei Federal n. 9394/96, que "correspondia a um crescimento econômico brasileiro não acompanhado pelo desenvolvimento social: a ótica neoliberal acusa o modelo de Estado centralizador como um entrave ao desenvolvimento" (MAZZANTE, 2005, p. 75).

Após uma década da sanção dessa lei, foi elaborado e aprovado o documento intitulado "Parâmetros Curriculares Nacionais". O documento cita que têm "a intenção de

provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade” (BRASIL, 1998, p. 9). Além disso, os PCN “apontam também para a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas à Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes” (BRASIL, 1998, p. 9). Dentre as críticas recebidas, Galian (2014, p. 653) chama a atenção para “a vinculação dos PCN às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, que têm como palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização”. Em resumo, esse autor destaca quatro pontos considerados nevrálgicos na proposta; são eles:

- 1) seu potencial para fomentar a formação de identidades muito marcadas pelas chamadas da perspectiva neoliberal; 2) o viés psicologizante assumido na fundamentação teórica das escolhas curriculares, em detrimento dos aspectos sociológicos e políticos do debate; 3) o excessivo detalhamento das orientações; e 4) a insuficiência dos temas transversais para o tratamento e a promoção da crítica em relação aos debates em torno da diversidade e da pluralidade cultural (GALIAN, 2014, p. 667).

Destarte, os PCN foram elaborados atendendo às orientações de organismos internacionais, como do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Esses organismos atrelam-se aos países hegemônicos, que a partir da década de 1980 impõem novas exigências de ordem econômica e políticas neoliberais. No ano de 1990, realizou-se Conferência Mundial de Educação para Todos. Dentre as principais deliberações desse evento estão as reformas educacionais implementadas em países considerados em desenvolvimento, como o Brasil. Os PCN derivam desse movimento global para adequar a educação brasileira às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, que têm como palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização.

Além disso, não há como desconhecer, nesse contexto, o documento intitulado ‘Educação um tesouro a descobrir’ - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, redigido por uma comissão presidida por Jacques

Delors (2001). A importância desse relatório deve-se à definição de “diretrizes e as metas que devem nortear a educação neste século, que passam a estar presentes na legislação educacional da rede pública de ensino (balizando também a rede privada), norteadas as reformas educacionais” (BASTOS, 2009, p. 130). Como caracteriza Jacomeli (2008), os PCN defendem as metodologias que todos devem dominar em detrimento dos conteúdos e enfatizam que os conhecimentos que a escola oferece devem estar relacionados com o trabalho. Conseqüentemente, a máxima ‘aprender a aprender’ direciona-se para a máxima ‘aprender determinados conteúdos que façam sentido para a vida presente’ (BRASIL, 1998). Sobre isso, Freitas (2018, p. 12) alerta que:

Aquele debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de “bases nacionais comuns curriculares”, no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, estes e responsabilização (accountability) na educação [...], atropelando a diversidade e os Estados nacionais, já que o capital financeiro rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional [...].

No ano de 2010, pela Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, e pelo Parecer CNE/CEB n. 7/2010, de 07 de abril de 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB). As quais,

[...] visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p. 8).

Dentre os Referenciais conceituais presentes nas DCNEB, fica expresso o desejo de implementar o projeto educacional brasileiro mediante a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização; reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2013). No citado Parecer, o Conselho Nacional de Educação explicita o desejo do “estabelecimento de uma Base Nacional Comum que terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos”

(BRASIL, 2010, p. 13). Não obstante, a trajetória histórica do currículo educacional demonstra o compromisso principal de formar as elites condutoras em detrimento das camadas menos privilegiadas e a adoção de receitas importadas ou impostas por organismos internacionais em detrimento daquelas que priorizam um projeto de nação. Decorridos 500 anos, permeados por inúmeras políticas educacionais, muitas das quais tiveram como objetivo reformar os currículos, adentra-se ao século XXI com um novo desafio: elaborar a Base Nacional Comum Curricular.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC tem início com a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014. Pela Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular cuja primeira versão foi disponibilizada em setembro de 2015. A segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016. A versão final foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo MEC, em abril de 2017, e foi aprovada no mesmo ano. As reformas remontam a pelo menos o ano de 2001, articuladas pelo *Global Education Reform Movement* (Movimento Global de Reforma da Educação - GERM) com objetivo de garantir a eficácia dos sistemas educacionais. Esse movimento surgiu originalmente em países como os Estados Unidos e o Reino Unido, que adotavam o paradigma neoliberal na prestação de serviços públicos. Três princípios da política educacional embasaram as reformas: padrões de qualidade a partir de avaliações nacionais, prestação de contas onde os responsáveis são responsabilizados e premiados caso as avaliações resultem em resultados positivos ou negativos, e descentralização mediante a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar. Esses princípios nortearam as reformas curriculares no âmbito local (Brasil) e em particular a BNCC, mesmo que de forma implícita. O Quadro 01 resume os princípios do GERM, que integra as reformas curriculares.

Quadro 01 – O papel das avaliações nacionais para o GERM.

Princípios GERM	Definições e principais políticas	Função das avaliações nacionais
Padronização	Prescrição de um Currículo Nacional e estabelecimento de padrões de qualidade	Avaliações nacionais para garantir que alcancem as metas e adiram a padrões de aprendizagem avaliáveis
Descentralização	Transferência de competências e autoridade de um governo central para níveis mais locais de gestão	Avaliações nacionais utilizadas para controlar as autoridades estatais, regionais e locais
<i>Accountability</i>	Devolução das responsabilidades gerenciais e/ou pedagógicas para diretores e escolas Atores educacionais responsabilizados por suas ações e resultados por meio de algum tipo de avaliação com consequências	Avaliações nacionais utilizadas para governar a distância inúmeros prestadores autônomos por meio dos princípios da gestão de resultados <i>Accountability</i> administrativa – resultados dos exames vinculados a incentivos ou sanções a escolas, diretores e docentes; <i>Accountability</i> de mercado – resultados para auxiliar nas políticas de escolha escolar e promover a competição entre escolas;

Fonte: Hypolito (2019, p. 190).

Hypolito (2019) cita que a adoção de reformas curriculares no âmbito local decorre de ações patrocinadas por grupos econômicos nacionais e internacionais, uma vez que o mercado educacional é altamente rentável e promissor. Exemplos disso são a prestação de serviços, produção de material pedagógico, assessorias e consultorias prestadas que substituem o que, durante longa data, era realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação. Na visão de Hypolito (2019, p. 194):

O modelo é o gerencialismo pretendido pelo GERM e pelas políticas neoliberais. Este modelo, que implica em parcerias público-privadas, com a terceirização da produção de materiais didáticos e venda de sistemas apostilados, com a inclusão de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico, retira das escolas e do professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

Dessarte, segundo esse autor, “A BNCC está no centro desses interesses e, a meu ver, tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadoras” (HYPOLITO, 2019, p. 199). Nessa lógica, a escola é concebida como formadora de recursos humanos

para o mercado de trabalho. Ao mercado não interessa a formação humana, a competência crítico-reflexiva, sujeitos para pensar, sentir e agir sobre o mundo e os seus objetos, mas habilidades e competências que os qualifiquem como trabalhadores produtivos e capazes de dominar minimamente as novas tecnologias.

Saviani (2016) explica que existe a emergência do processo de avaliação por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional, tendo os EUA como um dos seus precursores. Esse entendimento é reforçado pela ampla e contundente crítica efetuada por Diane Ravitch sobre o sistema americano, modelo para o Brasil. A elaboração da BNCC remonta à Constituição Federal de 1988 quando essa definiu, no artigo 210, a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental. A Lei Federal n. 9.394/96, que aprovou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ressalta, decorrente do Inciso IV do Art. 9º, que é atribuição da União o encargo de estabelecer “competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Por conseguinte, o Art. 210 da CF/88 estabelece que “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). No mesmo diapasão, o art. 26 da Lei Federal n. 9.94/96 define:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

O Art. 14 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as DCNBE (BRASIL, 2013), declara:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

Ademais, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal n. 13.004 de 13 de junho de 2014, menciona as Diretrizes Curriculares em quatro metas, nas seguintes

estratégias: a estratégia 1.9⁸ da meta 1; a estratégia 2.1⁹ da meta 2; a estratégia 3.2¹⁰ da meta 3, e a estratégia 7.1¹¹ da meta 7. Essas estratégias propunham a elaboração de currículos para a educação básica em cooperação com os entes federados respeitando a diversidade regional, estadual e local.

Tendo em vista esse arcabouço jurídico (BRASIL, 1988; 1996; 2010; 2013; 2014), que respaldou a sua elaboração, a BNCC começa a ser elaborada, no ano de 2015, por um conjunto de representações de diversos segmentos da sociedade brasileira: União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME); Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas; representantes do setor privado representados pela ONG Movimento pela Base Nacional Comum, a qual se define como um “grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC”¹². Destaca Ponce (2018, p. 788) que, nessa criação, estavam “envolvidos dois interesses de grande porte: os comerciais de grupos de empresários que, entre seus negócios, têm o da educação escolar; e os relacionados à contenção social por meio da escola, que auxilia na perpetuação das desigualdades”. Esse pensamento é salientado por Peron, Caetano e Arelaro (2019, p. 46), quando afirmam que:

O processo de construção da BNCC foi incorporando bandeiras do movimento empresarial e por outro, o financiamento do grande capital alinhados à OCDE. Portanto, temos instituições empresarias que atuam através de programas na Educação Básica, prestadores de todo tipo de serviço para a educação e gerentes dispostos a fazer parte desse grupo para gerenciar os processos e serviços oferecidos, direcionando a educação.

⁸ 1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais [...];

⁹ 2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá [...] enviar proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

¹⁰ 3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará [...] proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, [...] com vistas a garantir formação básica comum;

¹¹ 7.1) estabelecer e implantar [...] 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.

¹² Mais informações em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

Por outro lado, o ex-ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, em entrevista concedida ao Portal Carta Maior, destaca o estabelecimento da base deveria levar em conta um critério, a “presença forte de professores que estavam em sala de aula, professores com experiência”, com o objetivo de “evitar um saber que caísse de cima para baixo sobre as pessoas. A ideia era fazer com que aqueles que entendem da aula, dos alunos, que sabem das dificuldades e possibilidades, pudessem eles mesmos montar a base” (SANTOS, 2017, s/p). Se por um lado a BNCC resultou de uma construção coletiva, por outro, viabilizou espaço fértil para a imposição de uma política de regulação baseada na avaliação seguida por modelos privados de gestão. Sobre isso, Freitas (2018, p. 131) alerta:

Bases nacionais comuns curriculares cumprem o papel de impedir uma discussão fundamental sobre quais são as finalidades da educação e sobre o que devemos entender por “boa educação” [...]. Qualquer planejamento educacional tem que iniciar pelo questionamento do que uma determinada sociedade (não apenas um subgrupo dela, os empresários e seus intelectuais organizados em suas fundações) pensa que deva ser uma “boa educação”.

Nesse sentido, a elaboração da primeira versão a partir do documento base mobilizou professores de unidades educacionais de todo o país, como também a realização de seminários para discussão do tema. Esses encontros produziram contribuições que foram sistematizadas por um conjunto de 135 profissionais da educação básica e superior que representavam as diversas unidades da federação. Houve mais de 12 milhões de contribuições. Todeschini (2016), ao analisar os avanços e retrocessos da BNCC, chamou a atenção para o apoio do segmento empresarial e corporações associadas ou não ao capital financeiro. Entre tantas, destacam-se: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco etc. Hypolito (2019) aponta a homogeneização da cultura como fator preocupante para definição de um currículo nacional. Esse processo contribui para o enfraquecimento da cultura local mediante a influência de uma cultura global. Faz-se presente na elaboração de um sistema curricular organizado em matérias estanques, que desconsideram a produção e transmissão do patrimônio cultural. No mês de abril de 2017 foi divulgada a segunda versão do documento. Dentre as mudanças mais perceptíveis estão, segundo Neira (2017): em lugar dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, determina que os conteúdos curriculares estejam a serviço do desenvolvimento de competências.

No texto do Movimento pela Base Nacional Comum¹³ (2015) são apresentadas experiências de organizações curriculares nacionais como exemplos para reflexão dos elaboradores da BNCC. Dentre as justificativas expressas para defini-la estava o argumento de que países como Austrália, Chile, EUA, Portugal, Finlândia e Singapura apresentavam os melhores resultados do mundo, os quais contam com um documento curricular nacional de referência que enuncia o que os alunos devem aprender ao longo de suas trajetórias escolares. Outro argumento estava no fato de que ela promoveria maior coerência e articulação de elementos cruciais para a garantia da aprendizagem dos alunos das etapas da educação básica, tais como: recursos didáticos; avaliações externas; formação de professores; projetos pedagógicos; currículo redes / escolas. Conhecer as experiências de outros países sempre é positivo, entretanto, faz-se necessário evitar a mera adaptação desconsiderando as características da sociedade brasileira. Como caracteriza Tonegutti (2016, p. 5),

devemos ter claro que a BNC não vai melhorar a educação: o que ela oferece é a tentativa de controle dos professores e estudantes. Ao invés de discutir a BNC, deveríamos estar discutindo as políticas de formação de professores, a valorização dos profissionais da educação (incluindo a adequada remuneração) e a autonomia das escolas em construir o seu próprio currículo escolar, pois estes sim, ao contrário do ideário neoliberal, são pontos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação.

Historicamente pode-se constatar que a mera aprovação de uma proposta curricular não garante a sua efetivação. Para que isso ocorra, faz-se necessário investir na formação dos professores, nos cursos de licenciatura e de magistério (ensino médio), aliada à formação continuada. A disponibilização de infraestrutura, condições de trabalho, valorização na carreira também são elementos fundamentais. Para finalizar esta discussão, reporta-se à Drèze e Sen (2015) cuja obra, intitulada *Glória incerta: A Índia e suas contradições*, apresenta nove razões que justificam a relevância da Educação Básica, que, ao longo de séculos, no Brasil, não tem recebido a devida importância pelas políticas educacionais, as quais traduzem-se em inúmeras propostas curriculares.

¹³ Rede não governamental que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.

Quadro 02 - A centralidade da educação.

[...] a capacidade de ler, escrever e contar tem efeitos poderosos sobre a nossa qualidade de vida.
[...] as nossas oportunidades econômicas e perspectivas de emprego dependem bastante do nosso nível educacional e das nossas habilidades aprendidas.
[...] o analfabetismo abafa a voz política da população e, portanto, contribui diretamente para sua insegurança.
[...] lugar, a educação básica pode desempenhar um papel importante na resolução de problemas de saúde em geral e de saúde pública em particular.
[...] o desenvolvimento da educação tem sido muitas vezes o principal motor de mudanças na percepção pública da escala e do alcance do que pode se chamar de direitos humanos, amplamente definidos.
[...] a educação também pode fazer a diferença para a compreensão e utilização das garantias legais — os direitos já consolidados que as pessoas tantas vezes não são capazes de utilizar.
[...] há amplas evidências de que a escolaridade das jovens pode melhorar substancialmente a voz e o poder das mulheres nas decisões familiares.
[...] mesmo que não seja nenhuma solução mágica contra as barreiras de classe, a educação pode contribuir enormemente para a redução das desigualdades relacionadas com as divisões de classe e casta.
[...] aprender e estudar pode ser extremamente agradável, e as atividades criativas, desde que bem orientadas, aliadas ao processo de escolarização, podem acrescentar muito à qualidade de vida dos jovens, isso sem contar os benefícios de longo prazo.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na obra de Drèze e Sen (2015).

O Brasil não é detentor de um histórico longo de democracia. Privatizar o público é uma realidade ‘naturalizada’ em nossa cultura. A educação, e, neste diapasão, as reformas curriculares, sempre foi um projeto em disputa por se constituir num projeto de nação, de formação das elites e dos trabalhadores. Essa é a razão pela qual desperta o interesse do grande capital. Acrescenta-se, também, que a “função das escolas está em jogo e a soberania nacional, sem ciência, tecnologia, e autonomia de pesquisa corre sérios riscos” (PERON; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 52). A educação de qualidade, base para todo e qualquer desenvolvimento, não pode ser patrimônio de um grupo restrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou a história da educação brasileira e como ela, ao longo do tempo, atendeu aos interesses das elites e dos governos nacionais e até internacionais. Diante disso, a educação não foi assumida como uma das ferramentas para um projeto de país ou de nação, muito menos como um projeto de ou para o desenvolvimento regional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação, pode ser considerada uma das mais importantes Políticas Públicas para a Educação do Brasil. Contudo, houve pouca vontade

política para seu desenvolvimento por parte dos governantes, que, histórica e majoritariamente, foram e são representantes das elites nacionais, as quais foram e são descomprometidas ou avessas à educação pública. Por isso, de maneira geral, temos uma educação teórica e prática de baixa qualidade, devido, também, aos baixos investimentos governamentais para esse âmbito de maneira geral. No entanto, o impacto qualitativo nos processos de ensino e de aprendizagem pode ocorrer se houver investimentos estruturais, tanto físicos quanto de valorização dos profissionais da educação. Embora não se possa ‘copiar receitas’, é possível considerar que os países que alcançaram níveis tecnológicos, culturais e civilizatórios mais elevados priorizaram investimentos em educação. Logo, acredita-se que investimentos na educação pública e de qualidade para todos é uma das possibilidades para a promoção do desenvolvimento social, político, econômico, cultural da sociedade humana. Evidentemente, esse desenvolvimento deve estar vinculado aos cuidados das pessoas e do ambiente, também denominado de desenvolvimento sustentável.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fábio. Metodologia da Ciência, Filosofia e Prática da Pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ARANHA, M. L. de A. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BASTOS, L.M. – Reflexões acerca do discurso sobre a educação. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ., UFG, Goiânia, n. 34, v. 1, p. 127-153, jan./jun. 2009

BOMBARDA, Alex Ricardo. A Influência das Agências Internacionais no Brasil: os acordos MEC/USAID no contexto da ditadura militar de 1964. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 19 jul. 2021.

_____. Lei imperial de n. 40 de 3 de outubro de 1834. Dispõe sobre o poder do presidente de província. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/540900/publicacao/15772936>. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2021.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jul. 2021.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

_____. Parecer CNE/CEB nº 7/2010 de 07 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer_cneceb_no_72010_aprovado_em_7_de_abril_de_2010.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, ano Edição Extra, v. 1, n. 1, p. 1, 26 jun. 2014.

CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto; **LIMA FILHO**, Domingos Leite. Educação Profissional. In: **PEREIRA**, Isabel Brasil; **LIMA**, Júlio César França. Dicionário da educação profissional em saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 120-126.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. Cadernos de Pesquisa, v.44, n.154, p.912-933, out./dez. 2014.

_____. A universidade crítica: o ensino superior na República Populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

DALLABRIDA, Valdir Roque. Desenvolvimento Regional: por que algumas regiões se desenvolvem e outras não? Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: <http://dowbor.org/2006/04/educacao-e-desenvolvimento-local-doc.html/>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

DOWBOR, Ladislau. Educação e Desenvolvimento Local. IBAM Municípios - Revista de Administração Municipal, p. 01-17, fev./mar., 2007.

DRÈZE, Jean; **SEN**, Amartya. Glória incerta: A Índia e suas contradições. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ECHEVARRÍA, José Medina. Funções da educação no desenvolvimento. *In*: PEREIRA, Luiz. Desenvolvimento, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 17-29.

FELTRIN, Tascieli; **CORRÊA**, Guilherme Carlos; **RIGUE**, Fernanda Monteiro. As reformas do ensino e a formação de um currículo nacional, no Brasil. Revista COCAR, Belém. v.12. .23, p. 288 a 317 – jan./jun. 2018.

FGV/CPDOC. A Era Vargas: dos anos 20 a 1945. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/Revolucao30>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FRANCA, Leonel. O *Ratio Studiorum* dos jesuítas. *In*: MAIA, Pedro (Org.). *Ratio Studiorum*: método pedagógico dos jesuítas. São Paulo: Loyola, 1986

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 1984.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PNC e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.44 n.153 p.648-669 jul./set. 2014

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da educação brasileira. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. Método e técnica de pesquisa social. 6. ed., São Paulo: Editora Atlas, 2010.

HERVATINI, Luciana; **SOUZA**, Fátima Cristina Lucas de. Educador da república e professor da modernidade: a formação de professores expressa no currículo da Escola Normal Caetano de Campos (1890-1892). *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IX., 2009, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. p. 3268-3278

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

JACOMELI, Mara Regina Martins. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e relatório Delors: estabelecendo aproximações. Quaestio, Sorocaba, v. 10, n. 1/2, p. 145-172, maio/nov. 2008

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 1998.

MARCONI, J. G. dos S.; **BEZERRA NETO**, L. Modernidade e sociedade brasileira: “entusiasmo”, “otimismo” e iniciativas libertárias na educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 12, n. 46, p. 205–218, 2012.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5.692/71 e 9.394/96: questões teóricas e de história. *História da Educação*, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set. 2005.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, **CANDAU**, Vera Maria. *Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre Currículo*. Brasília: Ministério da Educação: 2007.

_____; **SILVA**, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In: MOREIRA*, Antônio Flavio Barbosa; **SILVA**, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-31.

MORGADO, José Carlos. Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas *Bras. Polít. Adm. Educ.* v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE*, 10., 2017, Goiânia. Democracia e emancipação: Desafios para a Educação Física e Ciência do Esporte na América Latina. Goiânia: UFG, 2017.

NUNES, Maria Thétis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. São Cristóvão, Sergipe: Editora da UFS, 1999.

PERES, Tirsia Regazzini. *Educação Brasileira no Império*. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/105>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal; **CAETANO**, Maria Raquel; **ARELARO**, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação. *Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.*, v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. *Currículo sem Fronteiras*, Pelotas, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. *A Educação Pública antes da Independência*. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/104>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ROMANELLI, Otaiza de O. *História da Educação Nacional: 1930-1973*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, João Vitor. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Num Brasil sem diálogo, escola vira arena para disputas. Entrevista especial com Renato Janine Ribeiro. *Carta Maior*, 2017. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Idades-da-Vida/Base-Nacional-Comum-Curricular-BNCC-Num-Brasil-sem-dialogo-escola-vira->

arena-para-disputas-Entrevista-especial-com-Renato-Janine-Ribeiro/13/38945. Acesso em: 12 jul. 2021.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-revista de educação, Rio de Janeiro, n. 4, 9 ago. 2016.

SEVERINO, A. J. Filosofia da educação: construindo a cidadania. FTD, 1994.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

TODESCHI, Sandra Maria. BNCC – Avanços e retrocesso. Disponível em: <https://www.sinpeem.com.br/sites/arquivos/downloads/bncc-sandratedeschi.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

TONEGUTTI, Claudio Antônio. Base Nacional Comum Curricular: Uma análise crítica. Versão de 2016. Disponível em: https://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

ZOTTI, Solange Aparecida. O currículo no Brasil colônia: proposta de uma educação para a elite. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, n. 2, p. 115-140, 2006.