

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: CONTINUIDADE E CONSERVAÇÃO

GENERAL COMPETENCES OF THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE AND NATIONAL CURRICULAR PARAMETERS: CONTINUITY AND CONSERVATION

COMPETENCIAS GENERALES DE LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR Y PARÁMETROS CURRICULARES NACIONALES: CONTINUIDAD Y CONSERVACIÓN

Amanda Melchiotti Gonçalves¹
Dhyovana Guerra²

Resumo: A partir da compreensão de que a educação no atual contexto social expressa a relação antagônica entre Capital e Trabalho, o presente artigo objetiva discutir quatro Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Trabalho e projeto de vida; e Responsabilidade e cidadania e suas relações com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Introdução de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Para tanto, são abordados aspectos da década de 1990, contexto de elaboração dos PCN e outros documentos produzidos em conformidade com as indicações dos Organismos Internacionais que têm orientado as Políticas Educacionais. Observa-se que os dois documentos abordados expressam finalidades comuns, voltam-se à aquisição de competências e capacidades para atuação no cotidiano, indicando o não rompimento da Política Educacional definida na década de 1990.

Palavras-Chave: Educação. Flexibilidade Produtiva. Competências e Capacidades.

Abstract: From the understanding that the education in actual context express the antagonic relation between capital and labor. The present articles aims to discuss four general competencies from common national curricular basis, being: knowledge, scientific thoughts, critic and creativity; labor and life project; responsibility and citizenship and yours relation with national curriculars parameters (NCP): Introduction from the 1ª to 4ª degree of elementary school. This way, are approached aspects from 90s, the context of national curriculars parameters and others elements produced according to indication of international organisms that have oriented the Educacional Policies. Its observed that both approached documents expressed common goals, returning to a competencies acquisition and capacities to daily action, indication the non-disruption of education policy defined on 90s.

Key Words: Education. Productive Flexibility. Skills and Capabilities.

Resumen: A partir de el entendimiento de que la educación en el actual contexto social expresa la relación antagónica entre capital y trabajo, el presente artículo objetiva discutir cuatro Competencias Generales de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), que son: Conocimiento; Pensamiento Científico, crítico y creativo; Trabajo y proyecto de vida; Responsabilidad y ciudadanía y sus relaciones con los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN): Introducción de 1ª a la 4ª grado de escuela primaria. Para hacerlo, son abordados aspectos de los años 1990, contexto de elaboración de los PCN e otros documentos producidos en conformidad con las indicaciones de los Organismos Internacionales que tienen orientado las Políticas Educacionales. Se observa que los dos documentos abordados expresan objetivos comunes, se vuelven para la adquisición de competencias y capacidades para atuação en el cotidiano, indicando una no ruptura de la Política Educacional definida en los años 1990.

Palabras Clave: Educación. Flexibilidad Productiva. Competencias y Capacidades.

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná, Brasil. amandamelchiottigoncalves@gmail.com

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná, Brasil. dhyovanaguerra@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 15 de dezembro de 2017, referente a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, está prevista no artigo 26³ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, além de ser orientada pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024). A BNCC é um documento que se constitui na definição do que qualquer estudante em todo o país deverá aprender na escola, possui caráter normativo e define progressivamente o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos em cada etapa e modalidade da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Na BNCC ressalta-se que ao longo da Educação Básica, ou seja, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental até o Ensino Médio, a partir dessas aprendizagens essenciais definidas na BNCC, serão desenvolvidas dez Competências Gerais (BRASIL, 2017). Nessa direção, a definição de competência dada pelo documento é a de “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Essas competências, com fundamento nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), respaldam-se nos princípios éticos, estéticos e políticos. Tais princípios, conforme o documento *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC* (2018) estão voltados para os “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 1). O documento mencionado também enumera e discute as dez Competências Gerais, quais sejam: 1 – Conhecimento; 2 – Pensamento científico, crítico e criativo; 3 – Repertório Cultural; 4 – Comunicação; 5 – Cultura digital; 6 - Trabalho e projeto de vida; 7 – Argumentação; 8 –

Autoconhecimento e autocuidado; 9 – Empatia e cooperação e 10 - Responsabilidade e cidadania (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 2)

O Movimento pela Base desenvolveu o material mencionado para orientar as dimensões e Subdimensões que compõem as Competências Gerais da BNCC, a fim de “facilitar a sua inserção em currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos e processos de avaliação da aprendizagem.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 1). Este material foi elaborado pelo Center for Curriculum Redesign⁴ - Centro de Redesenho do Currículo (CCR), que visa atender às mudanças de currículos, cuja necessidade volta-se para o crescimento de capital social e humano. Assim, seu ideário baseia-se nas necessidades do século XXI, ou seja, os currículos educacionais precisam orientar-se nas dimensões e interações entre Conhecimento, Habilidades, Personagem e Meta-Aprendizagem.

Nessa direção, no Brasil, na década de 1990, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que também se orientaram às necessidades educativas do século XXI. Essa proposta curricular, não se diferenciando do que se tem atualmente, foi proposta com o intuito de solucionar os problemas educacionais do país, visto que já naquele contexto os altos índices de repetência e evasão apontavam problemas que evidenciavam a “grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola” (BRASIL, 1997, p. 19).

Posto isso, questiona-se: O que são as Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular e qual é a relação que essas Competências estabelecem com os Parâmetros Curriculares Nacionais? Com o intuito de refletir a respeito do questionamento, trabalhar-se-á com a proposição de Evangelista (2012), a qual defende que materiais oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências “não apenas expressam diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais.” (EVANGELISTA, 2012, p. 52).

Para tanto, o artigo está organizado em duas seções. Na primeira seção são abordados alguns aspectos da década de 1990, contexto de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais

³ “Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (BRASIL, 1996, s/p).

⁴ Disponível em: <<http://curriculumredesign.org/>>. Acesso em 13 nov. 2018.

(PCN) e período em que foram produzidos diversos documentos em conformidade com as indicações dos Organismos Internacionais que tem orientado as Políticas Educacionais desde a referida década até a atualidade.

Em seguida, na segunda seção, são apresentadas e discutidas quatro das dez Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular, quais sejam: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Trabalho e projeto de vida; e Responsabilidade e cidadania, enumeradas e discutidas no documento *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC* (2018), elaborado pelo Movimento pela Base, a fim de relacioná-las ao conteúdo da Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (1997).

Por fim, são tecidas algumas considerações sobre as discussões desenvolvidas nas duas seções à luz do referencial teórico assumido.

A DÉCADA DE 1990: ASPECTOS HISTÓRICOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A fim de discutir quatro das dez Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Trabalho e projeto de vida; e Responsabilidade e cidadania) e as possíveis relações com os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é necessário abordar inicialmente alguns aspectos das Políticas Educacionais elaboradas no Brasil a partir da década de 1990, contexto de produção de diversos documentos em conformidade com as indicações dos Organismos Internacionais que tem orientado as Políticas Educacionais até a atualidade. Compreende-se, pois, que estas políticas são expressão do embate entre forças econômicas e políticas, bem como visam favorecer determinados interesses econômicos a fim de contribuir para a reestruturação capitalista e estabelecer os rumos do capital (MOREIRA; LARA, 2012).

A esse respeito, considera-se a ponderação de Deitos (2010) ao destacar que a Política Educacional é constituinte da Política Social, a qual no Estado capitalista é resultado das mediações teórico-ideológicas e socioeconômicas relacionadas ao processo de produção, repartição e distribuição da riqueza socialmente produzida.

Essas políticas têm se consolidado enquanto proposições de cunho liberal ou sócio-liberal que expressam a relação contraditória entre as forças sociais em disputa, que exprimem a luta de classe.

A década de 1990 representou, nesse sentido, um período de intensas mudanças no cenário educacional, a Política Educacional foi dispersa por meio de uma vasta produção de documentos e medidas que reformaram profundamente a educação brasileira (SHIROMA et al., 2004). Nesse contexto verifica-se, portanto, intensas reformas educacionais, particularmente voltadas à Educação Básica, orientadas pelos Organismos Internacionais que em certa medida continuam a definir os rumos da Política Educacional no atual contexto.

Na década de 1990 foi propalada a ideia de que “para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar *os códigos da modernidade*” (SHIROMA et al., 2004, p. 56 – grifo da autora). Conforme destacam, tais códigos foram definidos como um conjunto de conhecimentos e capacidades necessárias para desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. Os Organismos Internacionais, bem como empresários e intelectuais, elaboraram documentos imbuídos de tal ideário, em que realizam diagnósticos e propõe soluções no tocante a competitividade entre os países, particularmente voltadas à América Latina e Caribe (SHIROMA et al., 2004), atribuindo à educação uma função determinante na sociedade.

Na mesma direção Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97) asseveram que “Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental”. A exemplo disso, ressalta-se a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) realizada em Jomtien, na Tailândia, a qual resultou no documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*.

A conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial em que

participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo mundo. Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos” (SHIROMA et al., 2004, p. 57– grifo da autora).

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* propõe o atendimento das necessidades educacionais básicas via educação, particularmente da Educação Básica⁵. O documento assevera que a “educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 1) sendo que “a educação básica [...] é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (UNESCO, 1990, p. 3).

O documento enfatiza a atenção à aprendizagem que se inicia no nascimento, por isso os cuidados básicos deveriam ser iniciados ainda na infância. Nesse sentido, ressalta-se que o Banco Mundial, um dos financiadores da conferência, considera educação e saúde básicas como variáveis fundamentais para o desenvolvimento econômico e social, visto que apenas o crescimento econômico não levaria de maneira automática ao bem-estar da população de países subdesenvolvidos pondo em risco a segurança externa (FIGUEIREDO, 2006). Do mesmo modo, foi estabelecido que a Educação Básica deveria fornecer conhecimentos relacionados a nutrição, noções sobre cuidados

básicos de higiene e planejamento familiar, pois “educação e saúde articulam-se como mitos promotores, na relação saúde-trabalho-redução da pobreza” (FIGUEIREDO, 2008, p. 183).

A educação está, portanto, relacionada ao aumento da produtividade e a redução da pobreza. Assim, a satisfação das necessidades educacionais básicas possibilitaria ainda o enfrentamento aos problemas contemporâneos do “aumento da dívida externa de muitos países, o perigo de estagnação e da decadência econômicas, o crescimento demasiado da população e as diferenças econômicas entre as nações” (ZANARDINI, 2007, p. 261).

As recomendações elaboradas em Jomtien foram, de certo modo, retomadas em conferências posteriores, como a Conferência Mundial de Nova Delhi, Índia (1993) e a Conferência Mundial de Dakar, no Senegal (2000) e orientaram em grande medida a produção de diversos documentos em âmbito nacional.

Na mesma direção, outra questão a ser mencionada, refere-se ao fato de que, com vistas a fazer um diagnóstico do contexto mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) convocou diversos especialistas para compor a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, a qual foi coordenada por Jacques Delors (SHIROMA et al., 2004). Entre 1993 e 1996 foi produzido o documento *Educação: um tesouro a descobrir*⁶ em que são identificadas as necessidades e tendências no cenário internacional indicando o papel que deveria ser assumido pela educação. Assim, orienta-se uma compreensão de educação ao longo da vida a qual redefiniu os tempos e espaços da aprendizagem (SHIROMA et al., 2004).

Conforme o documento *Educação: um tesouro a descobrir* (1996):

parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. [...] O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece,

⁵ Importa esclarecer que “a expressão educação básica, utilizada pelo Banco Mundial/BIRD nos acordos/empréstimos concedidos ao Brasil, ora representa as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), ora representa o Ensino Fundamental completo (1ª a 8ª séries). Portanto, a expressão Educação Básica para o Banco Mundial/BIRD, não contempla o conjunto da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96”. (FIGUEIREDO, 2006, p. 1)

⁶ Na literatura pertinente ao assunto encontra-se também as denominações “Relatório Delors” ou “Relatório Jacques Delors”.

pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI (DELORS, 1996, p. 18-19).

A educação é tomada no documento como a chave de acesso para o século XXI, visto que o mundo estaria passando por rápidas transformações e seria necessário que cada indivíduo fosse capaz de se adaptar às constantes mudanças para se tornar cidadão do mundo. Flexibilidade, trabalho em equipe e espírito de cooperação são alguns pontos abordados pelo documento sendo que, por meio da educação, seriam explorados não só esses pontos, mas também e principalmente, os tesouros escondidos no interior de cada ser humano (memória, imaginação, sentido estético, etc.), a fim de que cada um pudesse se conhecer melhor e utilizar melhor os seus conhecimentos (DELORS, 1996, p. 20). A educação seria então capaz de fornecer as respostas necessárias para os problemas globais que se apresentavam naquele contexto.

No documento foram propostos ainda os quatro pilares da educação, qual sejam:

“[...] *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes” (DELORS, 1996, p. 90 – grifos do autor).

Esse documento, assim como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, propôs que por meio da solidariedade e cooperação a educação poderia promover o desenvolvimento social (ZANARDINI, 2007). Ambos os documentos tiveram forte influência na educação brasileira, particularmente na concepção de Educação Básica materializada pela reforma educacional, componente da reforma do aparelho Estado na década de 1990. Diante de suposta ineficiência, a reforma do aparelho do Estado seria a saída para ampliar sua eficiência, capacidade de regulação e retomada do desenvolvimento. Organismos Internacionais como o Banco Mundial, tiveram papel fundamental na elaboração de documentos que orientaram essa reforma na década de 1990, conforme convergem os estudos de Deitos (2005), Figueiredo (2006) e Zanardini (2006).

Ademais, as formulações dos Organismos internacionais, particularmente voltadas para a América Latina e Caribe, empreenderam análises sobre os problemas educacionais e revelaram inúmeros problemas, inclusive de caráter social e econômico. Entretanto, as proposições apresentadas indicaram reformas a serem implementadas por meio da adoção de ajustes estruturais e setoriais, sendo que preconizaram como agente estratégico para a estabilidade política uma Política Educacional que atribui à educação uma função ideológica, uma vez que os requisitos educacionais seriam elementos fundamentais para o desenvolvimento econômico (DEITOS, 2005; FIGUEIREDO, 2006; ZANARDINI, 2006).

No cenário nacional, em consonância com tais documentos e com os acordos firmados pelo Brasil nas conferências internacionais, destaca-se a aprovação da LDBEN nº 9.394/96, que conforme Moreira e Lara (2012) no aspecto legal representou conquistas históricas, entretanto, apresenta também limitações e perdas para as camadas populares. Cumpre mencionar que o lento processo de tramitação da LDBEN nº 9.394/96 se constituiu como estratégia para implementar a reforma educacional via decretos, sendo que o projeto “oriundo das organizações dos educadores, mesmo sendo coordenado, negociado e desfigurado pelos relatores do bloco de sustentação governamental, foi rejeitado pelo governo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 110).

Na mesma direção, no contexto apresentado e no plano pedagógico, o Governo Federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que explicitam uma perspectiva economicista e mercantilista, conforme abordam Frigotto e Ciavatta (2003). A importância de as escolas produzirem seus currículos e propostas pedagógicas foi proclamada pelo governo, no entanto, na prática, os PCN se configuraram como imposição sendo que “foram construídos pelo alto, por uma comissão de especialistas que ignoraram décadas de debates dos pesquisadores e educadores da área. Sequer se levaram em conta as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 122). Os PCN se constituíram, portanto, como

expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil (GALIAN, 2014, p. 651).

A década de 1990 representou um período de adesão ao neoliberalismo, de reformas implementadas via ajustes estruturais e setoriais e nesse sentido, a sua abordagem, ainda que breve, é fundamental para a compreensão da Política Educacional elaborada na atualidade, pois a partir do que ensina Frigotto (2011) compreende-se que estas não podem ser interpretadas por elas mesmas, tão pouco ignoradas as forças sociais que as materializam.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os documentos são resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana (EVANGELISTA, 2012), ou seja, fazem parte de um determinado momento histórico. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já estava prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, além de ser orientada pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Sendo que no ano de 2017 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a BNCC referente a Educação Infantil e Ensino Fundamental. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a BNCC possui caráter normativo e apresenta as aprendizagens essenciais de cada etapa e modalidade da Educação Básica.

A BNCC se materializa como eixo norteador dos conteúdos da Educação Básica e justifica-se pela garantia da equidade na educação, ou seja, pressupõe-se, ao menos no plano formal, que os alunos em todo o país aprenderão de forma igualitária os conteúdos estabelecidos. Por esse motivo, alega-se que a importância do documento está na garantia de acesso aos conteúdos comuns para todos os alunos da Educação Básica no Brasil. As aprendizagens essenciais da BNCC desenvolvem-se ao longo da escolaridade do educando, com base nos conhecimentos e competências voltadas à formação humana

integral e para a construção de uma sociedade justa democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

Outro aspecto que o documento menciona é de que “para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2017, p. 8) e nesse sentido, é importante destacar que conforme as informações disponíveis no Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024), no Brasil, cerca de 2,5 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola, sem mencionar o déficit de vagas calculado em cerca de 2,4 milhões, para crianças entre 0 e 3 anos⁷

A BNCC apresenta Competências e Diretrizes comuns desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Tendo como base esta premissa, busca-se compreender quatro das dez as Competências Gerais da BNCC e as relações que podem ser estabelecidas com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para tanto, pautar-se-á no modo de produção flexível que empreendeu reformas educacionais ao final do século XX, resultando em documentos curriculares, tais como os PCN no Brasil, que se apresentaram como um referencial para todo o país, com objetivos a serem cumpridos de acordo com as novas necessidades exigidas para o século XXI.

Entende-se que a educação sempre está inserida em determinado contexto social que a influencia e que é influenciado por ela, logo, a atual dinâmica social retrata a contradição, isto é, a correlação de forças estabelecidas entre Capital e Trabalho. Assim, o fato é que a educação se situa num campo de disputas de concepções e de projetos societários, numa sociedade marcada pela desigualdade. Dourado (2010) acautela:

o processo educativo é mediado pelo **contexto sociopolítico** e cultural mais amplo, pelas **condições em que se organiza a sociedade** e pelos **processos de regulamentação e regulação** em que se realizam a institucionalização do direito social à educação, **as dinâmicas**

⁷ Para acompanhamento das metas, bem como das estratégias do PNE (2014-2024), conferir Observatório do PNE Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

organizacionais e, conseqüentemente, as políticas de acesso, permanência e gestão, que não se dissociam dos marcos estruturais da sociedade brasileira, fortemente marcados por uma tradição histórica, cujo **ethos patrimonial** não foi totalmente superado, onde a **desigualdade social se faz presente num modelo societário desigual e combinado** (DOURADO, 2010, p. 679 – grifo nosso).

Esta desigualdade faz parte das relações sociais capitalistas, e atualmente, inseridos na flexibilidade produtiva, intensifica-se de mais a mais a precariedade do sistema público de educação, resultado das políticas recomendadas por Organismos Internacionais desde os anos 1990 (LIBÂNEO, 2012). Nessa direção, a chamada globalização e os efeitos da reestruturação produtiva estariam exigindo dos indivíduos que estes se tornassem cidadãos e trabalhadores mais atuantes, criativos e flexíveis, as quais seriam as supostas competências impostas pelo mundo moderno, assim a escolarização passou a ser concebida como possibilidade de poder competir no mundo globalizado (DEITOS, 2005).

A década de 1990 foi marcada pelas reformas educacionais e curriculares, conforme já mencionado. Nesse sentido, no Brasil, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, foram publicados os Parâmetros e Diretrizes Curriculares (PCN), que embora de caráter não obrigatório, eles tiveram influência na definição curricular na década de 1990. Essa proposta curricular esteve pautada na revisão das áreas do conhecimento com o objetivo de tornar a abordagem dos conteúdos mais próxima do cotidiano e da vivência do aluno. Essas novas definições curriculares foram balizadoras de outras políticas, como a do livro didático e das avaliações, que passaram a se estruturar em larga escala.

Os PCN enviado às residências dos professores subdividem-se em vários cadernos: Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais. Para esta análise, utiliza-se da Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de 1997. Este documento, apresentados pelo governo como resultado de ampla consulta, recebeu críticas por ser uma

proposta centrada nas mãos de determinadas equipes sem consulta prévia ao público-alvo, assim Peroni (2003) posiciona-se:

Consideramos isso problemático, já que a formulação e a implementação das políticas curriculares não são neutras, ou meramente técnicas. São, na realidade, resultante da luta entre posicionamentos, interesses e projetos sociais, políticos, culturais e pedagógicos. Por isso, questionamos a falta de democratização do processo de elaboração das diretrizes nacionais, durante o qual os atores envolvidos, tanto os pesquisadores da área quanto as instituições vinculadas à educação, foram silenciados (PERONI, 2003, p. 109).

Nesse entendimento, cabe ao pesquisador capturar a intencionalidade dos documentos, pois as intenções "têm estreitas vinculações com o lugar histórico, com as circunstâncias específicas da vida material na qual são constituídos" (NOMA; KOEPEL; CHILANTE, 2010, p. 67). Os PCN marcaram um momento histórico da política educacional brasileira, definindo-se como um material que subsidiaria a escola e orientaria o trabalho educacional, com a finalidade de desenvolver um currículo que atendesse às reais necessidades dos alunos (BRASIL, 1997). De modo específico:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos (BRASIL, 1997, p. 38).

Os objetivos declarados para o estabelecimento dos PCN na época foi, de acordo com o Ministro da Educação e do Desporto, o de "apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como **cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres**" (BRASIL, 1997, p. 6 – grifo nosso). Assim, a formação escolar estabelecida nos PCN deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver **competência e consciência profissional**, mas não

restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1997, p. 34 – grifo nosso).

Os PCN adotaram o desenvolvimento de capacidades e competências como eixo dos conteúdos curriculares, o desenvolvimento dessas capacidades tem como objetivo declarado nos PCN de possibilitar que o aluno "possa ser sujeito de sua própria formação" (BRASIL, 1997, p. 33). Traduzido em comportamento a ser produzido nos indivíduos:

Os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais concretizam as intenções educativas em **termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade**. A decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades é crucial nesta proposta, pois as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos (BRASIL, 1997, p. 47- grifo nosso).

Essas capacidades são retomadas no atual contexto de reforma educacional coligida pela BNCC, que apresenta em seu documento as dez Competências Gerais da Educação Básica. Essas Competências têm a intenção de ser “utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares” (BRASIL, 2017, p. 16). Além disso, as Competências Gerais da BNCC “foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21” (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p.1).

A elaboração das Competências Gerais da BNCC, contou com o apoio do Center for Curriculum Redesign - Centro de Redesenho do Currículo (CCR), que atende às mudanças de currículos, cuja necessidade é para o crescimento de capital social e humano. Assim, seu ideário baseia-se nas necessidades do século XXI, ou seja, os currículos educacionais precisam orientar-se nas dimensões e interações entre Conhecimento, Habilidades, Personagem e Meta-Aprendizagem.

As necessidades do século XXI estão representadas nas Competências Gerais da BNCC, uma vez que com fundamento nas proposições do CCR, essas seguem as orientações dos currículos com enfoque nas avaliações internacionais da

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Conforme afirma a própria BNCC:

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).

Seguindo as disposições da OCDE, as dimensões e orientações do CCR representam os fundamentos basilares das Competências Gerais da BNCC. Por isso, algumas Competências saltam aos olhos, uma vez que nos remete a um discurso propalado ainda na década de 1990. Nessa perspectiva, buscou-se dar ênfase em quatro Competências: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Trabalho e projeto de vida; e Responsabilidade e cidadania.

A primeira Competência, o Conhecimento, define-se pela valorização e utilização dos conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, com a finalidade de que os alunos possam entender a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade. A Dimensão desta Competência é a Aprendizagem e o Conhecimento, e apresentam as Subdimensões da Busca de informação, Aplicação do Conhecimento, Aprendizagem ao longo da vida, Metacognição, Contextualização sociocultural do conhecimento (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 3).

A Competência do Conhecimento tem suas bases na década de 1990, especificamente nos PCN, que apresentavam os conteúdos curriculares para serem vistos como um fim em si mesmo (BRASIL, 1997), de forma que os alunos desenvolvessem as capacidades que lhes permitissem “produzir e usufruir dos bens

culturais, sociais e econômicos.” (BRASIL, 1997, p. 73). Este é um conceito presente na BNCC, que apresenta o Conhecimento como “utilização do conhecimento para solucionar os problemas diversos.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 3).

Assim, o Conhecimento, defendido pelo Movimento pela Base, é fundamental para a vida e intervenção na sociedade, que se dará por meio de um sujeito que tenha motivação, responsabilidade e autonomia para aprender (MOVIMENTO PELA BASE, 2018). Aliado ao conceito de responsabilidade e autonomia, ainda nos PCN, a autonomia caracterizava-se pelo princípio didático geral:

Este é o sentido da autonomia como princípio didático geral proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno (BRASIL, 1997, p. 94).

O saber agir, ter responsabilidade e autonomia são características de uma educação que busca o ensinar a aprender. É necessário, conforme os documentos citados, “continuar aprendendo e colaborar com a sociedade” para que os indivíduos sejam cidadãos ativos e conscientes do “mundo físico, social, cultural e digital” (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 3), a fim de que sejam atendidas as novas necessidades produtivas da sociedade.

A segunda Competência é o Pensamento científico, crítico e criativo, e estabelece que está voltada ao exercício da curiosidade intelectual, além de utilizar as ciências com criticidade e criatividade, cujo objetivo é de investigar as causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas. As dimensões desta Competência é a Criatividade e Pensamento Científico e Crítico, sendo as Subdimensões a Exploração de ideias, Conexões, Criação de processos de investigação, Soluções, Execução, Formulação de perguntas, Interpretação de dados, Lógica e raciocínio, Desenvolvimento de hipóteses, Avaliação do raciocínio e explicação de

evidências, e Síntese (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 9).

A criatividade e o pensamento científico e crítico já estavam descritos nos PCN. Para os PCN, a Educação Básica tem como função garantir aos alunos que construíssem instrumentos que os capacitassem em um processo de educação permanente, em que o “aprender a aprender” era mais necessário que nunca devido às novas relações de conhecimento e trabalho. (BRASIL, 1997). De acordo com o próprio documento:

é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a **construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade**, a compensação dos limites e alcances lógicos das explicações propostas (BRASIL, 1997, p. 35 – grifo nosso).

É possível perceber que, apesar dos documentos estarem em contextos distintos, os objetivos estabelecidos desde os anos de 1990, ainda permanecem os mesmos. Revestida de uma “nova roupagem” as Competências Gerais da BNCC, postulam interesses socioeconômicos que visam a conservação de uma educação para o capital. A educação está inserida numa esfera macro, o Estado, que se faz ideologicamente, politicamente, economicamente e militarmente, logo, as Competências Gerais da BNCC resultam dos interesses e disputas da sociedade, prevalecendo a ordem dos interesses comuns da classe dominante. Nas palavras de Marx e Engels (2002), o Estado é a forma em que os indivíduos da classe dominante fazem valer seus interesses comuns e

na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições públicas têm o Estado como mediador e adquirem através dele uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa sobre a vontade e, melhor ainda, sobre uma vontade livre, desligada da base concreta (MARX; ENGELS, 2002, p. 74).

Com base na ilusão de que uma lei repousa sobre a liberdade e a vontade (MARX; ENGELS,

2002), a sexta Competência, definida como Trabalho e projeto de vida, busca a valorização, a apropriação de conhecimentos e experiências para entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade. As Dimensões desta Competência pautam-se no Projeto de Vida e Trabalho, tendo como Subdivisões a Determinação, Esforço, Autoeficácia, Perseverança, Autoavaliação, Compreensão sobre o mundo do trabalho e Preparação para o trabalho (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 38).

O Projeto de Vida e Trabalho são conceitos reiterados dos PCN, isto é, no documento é definida a preocupação em formar trabalhadores adaptados às novas exigências sociais, uma vez que decorre dos novos desafios da vida material que foram postos a partir da nova organização produtiva:

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, **deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje** e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. (BRASIL, 1997, p. 47 – grifo nosso).

O ensino de qualidade, conforme descrito acima, é aquele capaz de adaptar os indivíduos às transformações do mundo globalizado e, conseqüentemente, às novas condições de trabalho, cuja característica está na rapidez, flexibilidade e produtividade. Segundo Carvalho (2010), o indivíduo deve ter habilidade para lidar com o desconhecido, com a vulnerabilidade e a instabilidade. Por isso, necessita de determinação, esforço, autoeficácia, perseverança e autoavaliação, pois são meios de responsabilizá-lo pelo seu “Projeto de vida”, ou seja, o sucesso e o fracasso são determinados pela sua “vontade”. Nessa lógica, torna-se significativo o uso de termos como “qualidade total, formação flexível e polivalente, novas qualificações, competências, empregabilidade, etc. Tudo isso recoberto com o manto de valores humanistas, solidários e cidadãos.” (TONET, 2016, p. 37).

Os valores humanistas são ainda mais recorrentes nos termos cidadania e democracia, utilizados nos discursos científicos, filosóficos e na linguagem comum, como sinônimos de liberdade (TONET, 2016). Esses termos estão presentes na décima Competência, intitulada Responsabilidade e cidadania, que se define pelo agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação para tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. As dimensões desta Competência são de Responsabilidade, Valores, Cidadania, além de apresentar as Subdimensões – Incorporação de direitos e responsabilidades, Tomada de decisões, Ponderação sobre conseqüências, Análise e incorporação de valores próprios, Postura ética, Participação social e liderança e Solução de problemas complexos (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 65).

Uma educação com responsabilidade e cidadania já estava prevista nos fundamentos dos PCN. Pautada no processo educativo democrático, os PCN defendiam uma educação para a participação social, sendo o papel do Estado democrático investir na escola (BRASIL, 1997). Assim, de acordo com os PCN, a educação brasileira deveria voltar-se à garantia de aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, para que pudessem atuar com potência, dignidade e responsabilidade na sociedade (BRASIL, 1997), isto é, “O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social” (BRASIL, 1997, p. 33).

Ser cidadão num Estado democrático, supõe-se ter direitos, não há dúvidas quanto a este fato. Porém, conforme Tonet (2016) a existência de direitos só é possível com a participação numa comunidade política, mas a comunidade política só existe num Estado que seja democrático, em que todos sejam considerados iguais, em princípio, perante a lei. Com base nessas afirmações, é possível compreender que “não há cidadania onde o poder é exercido de forma absoluta e discricionária.” (TONET, 2016, p. 56).

A condição moderna capitalista pressupõe a igualdade como uma condição natural de todos os homens. No entanto, Tonet (2016) ressalta que para lembrar as limitações da cidadania, basta considerar a condição do trabalhador dentro da fábrica:

O trabalhador assalariado pode perfeitamente ser um cidadão, no gozo mais pleno dos seus direitos. No entanto, ele jamais deixará de sofrer a exploração e a dominação do capital. Portanto, jamais poderá ser plenamente livre, jamais será efetivamente sujeito da sua própria história. (TONET, 2016, p. 58).

Apesar dos discursos humanistas e democráticos, o que se percebe é a própria conservação de um sistema que acarreta em desigualdades sociais. As Competências Gerais da BNCC, ao que tudo indica, tendem a inserir-se no contexto da flexibilidade produtiva, e como consequência, seus princípios voltam-se para a formação de sujeitos adequados ao século XXI, além de responsabilizá-los pelo seu sucesso ou, principalmente, pelo fracasso. Os princípios propostos pelas Competências Gerais da BNCC, não representam a transformação de um sistema educativo desigual, pelo contrário, representam a continuidade de um discurso propalado ainda na década de 1990, por meio de currículos orientadores e documentos como os PCN.

O CCR atende às mudanças de currículo e está alinhado às necessidades educativas do século XXI, logo, em decorrência das novas condições que se insere o capital, a formação humana volta-se para currículos que exigem dos indivíduos uma resolução de problemas oriundos do contexto social. Nesse sentido, para os documentos curriculares "o que mais importa é alterar o comportamento do indivíduo para resolução de problemas imediatos e não o prover de instrumentos que possibilitem uma análise mais acurada da realidade" (GILLIOLI, GALUCH, 2014, p. 66).

Por último, assevera-se que apesar da análise apresentada apontar para um processo de reformas educacionais que tem continuidade no atual contexto e, mais que isso, tem se intensificado a fim de proporcionar a manutenção do processo de exploração empreendido pelo capital, é pertinente esclarecer que, sendo a Política Educacional componente da Política Social, esta é um espaço de contradição e luta. É, portanto, de suma importância destacar que a função social da educação está

tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como

para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZAROS, 2008, p. 65 - grifos do autor).

Para tanto, a educação é necessária, uma vez que não se pode "mudar a relação de dominação estrutural e subordinação sem a percepção da verdadeira [...] igualdade" (MÉSZAROS, 2008, p. 68).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos limites desse texto discutiram-se alguns elementos no tocante ao contexto da reforma educacional intensificada na década de 1990, período marcado pela farta produção de documentos em conformidade com as indicações dos Organismos Internacionais que têm orientado as Políticas Educacionais desde a referida década até a atualidade. A retomada do contexto da década de 1990 é fundamental não apenas por ser o contexto de elaboração dos PCN, mas na medida em que se compreende que as atuais Políticas Educacionais não se explicam por si mesmas, mas na relação com o seu contexto.

Nesse sentido, foi possível tecer aproximações entre quatro das dez Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Trabalho e projeto de vida; e Responsabilidade e cidadania, enumeradas e discutidas no documento *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC* (2018), com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Introdução de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Ao que tudo indica, os dois documentos expressam finalidades em comum, pois enfatizam para as competências e capacidades que o aluno deve desenvolver no decorrer da escolarização, particularmente na Educação Básica, para que assim possa atuar no cotidiano e ser um cidadão do século XXI. Do mesmo modo, é possível observar no material tomado para estudo, o não rompimento da Política Educacional definida na Década de 1990, que na forma como se apresenta hoje, não apenas mostra continuidade, como aponta para um agravamento da tendência que se coloca perversa para a educação pública, no que se refere ao seu conteúdo e sua função social.

Percebe-se que os objetivos propostos para educação definidas nas quatro Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já citadas, e os PCN, correspondem em grande medida ao contexto da nova organização do modo de produção capitalista, marcado com ideologias de cunho neoliberal com a redefinição do papel do Estado, além da livre iniciativa de mercado para a produção, ainda que assentadas em discursos sobre princípios e valores de uma política democrática. Sob os princípios da política definida na década de 1990, percebe-se que a mudança curricular é entendida na conjuntura da crise econômica como uma busca de se adequar o homem ao novo modelo de produção do mundo capitalista com recomendações e acordos propagados em âmbito internacional. Assim, a formação do trabalhador há de ser flexível e polivalente, sob imposição do mercado e não do desenvolvimento humano.

A formação educativa proposta pela BNCC tem como respaldo as Competências Gerais e demonstra, ao que tudo indica, uma continuidade do que já havia sido proposto na década de 1990, expressa, principalmente pela elaboração dos PCN. O conceito de formação desses dois documentos, tendem a inserir-se na lógica de mercado, ou seja, o objetivo é atender aos interesses imediatos do capital com tendência mercadológica e ênfase na aplicação do conhecimento ao invés de uma educação formativa que considere a formação ampla do processo histórico, cultural, econômico e político da sociedade.

A partir da análise realizada, discorda-se da concepção de educação que defende que o mais importante é a aplicação imediata do conhecimento para o mundo do século XXI, uma vez que esta está baseada na aquisição de habilidades e competências que não necessariamente proporcionam uma formação crítica. Concorde-se, portanto com Saviani (1994), o qual acentua que a educação é um processo formativo no sentido de conduzir alguém para algum lugar. Logo, de acordo com o autor, "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens." (SAVIANI, 1994, p. 17). Assim, ressalta-se que embora a educação brasileira apresente diversas limitações, a escola ainda permanece como um

local privilegiado para o acesso ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, E. J. G. Educação e diversidade cultural. In.: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010, p. 17-54.

DEITOS, R. A. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Campinas- SP, 2005. 357 f. Tese (Doutorado em Educação - Área de concentração: História, Filosofia e Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2005.

DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional De Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FIGUEIREDO, I. M. Z. A centralidade em educação e em saúde básica: a estratégia político-ideológica da globalização. **Pro-Posições**, v. 19, n. 1, p. 73-87, jan./abr. 2008.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Desenvolvimento, Globalização e Políticas Sociais**: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e saúde brasileiras da última década. 2005. 264 f. Tese (Doutorado em Educação - Área de concentração: História, Filosofia e Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2006.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr./2003.

GALIAN, C. V. A. OS PCN E A ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES NO BRASIL. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014.

GILIOLI, E. B.; GALUCH, M. T. B. Relatório Jacques Delors e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Orientações para o Ensino da Educação Física. **Revista Exitus**, v. 04, n. 01, p. 59-77, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi (Org.). 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. Trad. Castro e Costa, L.C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo. 2008

MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M.B. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990 – 2001)**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá – EDUEM, 2012.

MOVIMENTO PELA BASE. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**. Center for Curriculum Redesign. 2018. Disponível em <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/competencias-gerais-de-bncc/>>. Acesso em 19 abr. 2018.

NOMA, A. K.; KOEPESEL, E. C. N.; CHILANTE, E.F.N. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **Revista HISTDBR online**, Campinas, número especial, p. 65-82, ago./2010.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990/ Vera Maria Vidal Peroni. São Paulo: Xamã, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SHIROMA, E. O.; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2004.

TONET, I. **Educação contra o Capital**. 3ª ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

ZANARDINI, I. M. S. A Reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. **Revista Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 245-270, Jan./Jun. 2007.

ZANARDINI, I. M. S. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 163 f. Tese (Doutorado em Educação - Área de concentração: História, Filosofia e Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2006.