



POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E CURRÍCULO: EMBATES E PERSPECTIVAS

*Andréa Barbosa Gouveia*¹

RESUMO

O artigo dedica-se a analisar em que medida a ênfase no debate curricular no Brasil contemporâneo precisa ser lido num contexto mais amplo de embates no âmbito do Estado e na produção da política educacional. Embora o ponto de chegada seja a legislação em disputa no que concerne à ideia de uma base nacional comum curricular, propõe-se um percurso pelo contexto da política educacional nos anos 2000 para construir elementos para compreensão dos embates e das perspectivas sobre currículo, formação básica comum e avaliação no Brasil. Para isto o artigo está organizado em quatro partes: primeiro toma-se o sentido da política educacional como ação do Estado e o desafio da distribuição do direito à educação; em seguida apresenta-se elementos do contexto da produção da política educacional nos governos do campo democrático popular (Lula e Dilma) no que tange ao financiamento da educação e a gestão do sistema; no terceiro ponto analisa-se especificamente as tensões em torno do sistema nacional de avaliação e os embates quanto ao sentido da escola no Brasil no âmbito das Conferências de Educação que foram realizadas ao longo dos anos 2000, para, finalmente, no ponto quatro discutir, a partir de uma análise documental, a produção legislativa em termos curriculares procurando evidenciar que o campo do currículo está em disputa no Brasil de maneira intensa e permanente.

Palavras-chave: política educacional; gestão do sistema; diretrizes curriculares

Introdução

A proposta deste artigo será pouco ortodoxa em relação à perspectiva de um debate no campo do currículo de forma estrita. Pretende-se aqui analisar em que medida a ênfase no debate curricular no Brasil contemporâneo precisa ser lido num contexto mais amplo de embates no âmbito do Estado e na produção da política educacional. Assim, embora o ponto de chegada seja a legislação em disputa no que concerne à ideia de uma base nacional comum curricular, propõe-se um percurso pelo contexto da política educacional nos anos 2000, que,

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR); andreabg@ufpr.br

espera-se, poder ajudar a construir elementos para compreensão dos embates e das perspectivas.

Para isto o artigo está organizado em quatro partes: primeiro toma-se o sentido da política educacional como ação do Estado e o desafio da distribuição do direito à educação; em seguida apresenta-se elementos do contexto da produção da política educacional nos governos do campo democrático popular (Lula e Dilma) no que tange ao financiamento da educação e a gestão do sistema; no terceiro ponto analisa-se especificamente as tensões em torno do sistema nacional de avaliação e os embates quanto ao sentido da escola no Brasil no âmbito das Conferências de Educação que foram realizadas ao longo dos anos 2000, para, finalmente, no ponto quatro discutir, a partir de uma análise documental, a produção legislativa em termos curriculares procurando evidenciar que o campo do currículo está em disputa no Brasil de maneira intensa e permanente.

1. Estado e política educacional

O ponto de partida para o debate sobre a política educacional é o reconhecimento da ação do Estado como mecanismo estruturante da vida coletiva na modernidade. A ampliação das metas do Estado Moderno tornando a educação um bem social estruturante para a condição de cidadania, implica em compreensão de que as ações públicas neste campo se dão a partir do conteúdo desta política, mas também estão condicionadas a um conjunto de outros elementos que marcam as disputas pelo poder social, político e econômico numa sociedade de classes.

Em que nível a educação será questão de Estado? Esta é uma questão que precisa ser compreendida no contexto do Estado como espaço de metas irrestritas (Poggi, 1978) o que torna o grau de interferência do Estado para a manutenção do poder, para a promoção do bem estar do povo ou da felicidade dos indivíduos, compreensível apenas sob a contextualização histórica que reescreve continuamente as bordas para esta interferência. Nas palavras do autor:

Mesmo deixando de lado o caráter dinâmico da sociedade que o complementa, um tal sistema político [refere-es ao Estado moderno] deve estar sempre gerando necessariamente novos temas de interesse público e ação da autoridade. É propenso, portanto, a exigir para seu funcionamento sempre mais recursos, sempre novas prerrogativas e facilidades de governo a serem aplicadas às suas finalidades irrestritas (Poggi, 1978, p. 119)

Exigir mais recursos, novas prerrogativas e facilidades ou dificuldades para o governo que executa a ação pública implica contínua articulação de interesses que estão potencialmente em conflito quanto à dimensão do que distribuir como política pública, a quem se distribuir, por quanto tempo se distribui. Este conjunto de decisões constrói o reconhecimento ou não da

necessidade do público (Oliveira, 1999) pela construção dos parâmetros de proteção social. Que parâmetros são válidos depende da posição das forças políticas que ocupam o Estado e de critérios de justiça social que tem expressão nos contornos da política pública em questão. Entre a ênfase no mérito individual, e, a necessidade de cada um, como critérios de justiça para distribuição de bens sociais (Figueiredo, 1997) há um contínuo muito matizado de ações possíveis que estruturam a vida coletiva.

A grosso modo pode-se afirmar que a ação do Estado entre o mérito individual e a necessidade de cada sujeito dicotomiza campos da política entre pólos de direita e esquerda, liberais e conservadores ou ainda entre a uma lógica de mercado e uma lógica pública (Gouveia, 2008). Estes pólos permeiam o Estado numa constante tensão sobre o sentido que o direito à educação deve assumir.

Esta tensão assume historicamente um embate sobre quem deve estar na escola, que pode ser lido como: a quem a ação do Estado deve chegar? Sobre os embates quanto ao sentido da extensão direito à educação no processo de democratização da escola na modernidade afirma Enguita:

Presumia-se que o que era ou parecia ser bom para os que até então vinham desfrutando-o com exclusividade também o seria para os demais. Entretanto, a única coisa que com segurança tinha de indiscutivelmente 'bom' era a sua exclusividade, e isto foi justamente a primeira coisa que foi perdida. Perdida essa característica, era apenas uma questão de tempo que os setores recém-incorporados a cada nível de ensino, e inclusive os mesmos que já o freqüentavam antes, se perguntassem sobre se necessariamente tinha este que continuar sendo o que era ou se, pelo contrário, deveria adaptar-se melhor à diversidade de expectativas e interesses de seu público ampliado. (Enguita, 1995, p. 97).

No caso brasileiro, a construção das políticas públicas educacionais tem uma marca indelével da convivência de um sistema federativo desigual em termos fiscais (Castro, 2011), descentralizado em termos de responsabilidades e portanto, também desigual em termos de produção de condições de provimento do direito à educação para população (Alves & Pinto, 2008). Assim, a distribuição do direito à educação inscrita na lei vai efetivando-se de forma lenta, ainda que contínua. Dados do IPEA quanto à média de anos de estudo da população brasileira nos últimos 20 anos caracterizam este processo e evidenciam um avanço lento.



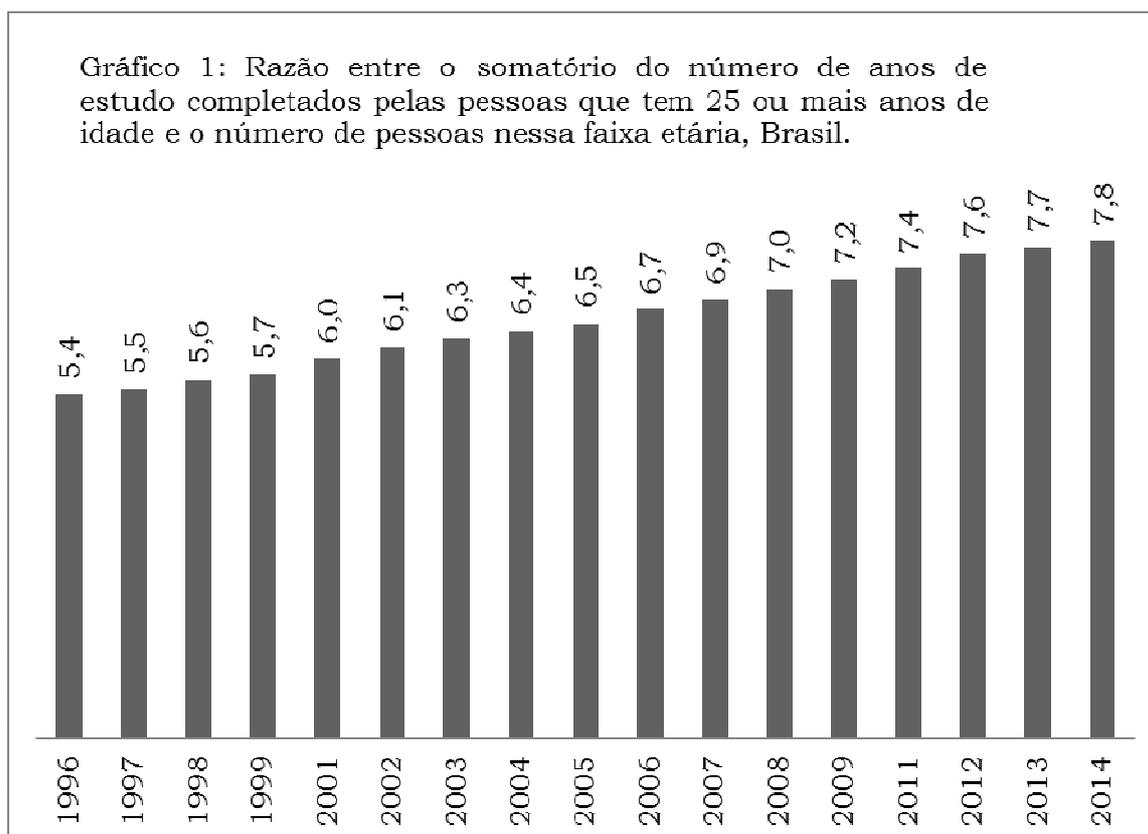


Gráfico 1. Razão entre o somatório do número de anos de estudo completados pelas pessoas que têm 25 ou mais anos de idade e o número de pessoas nessa faixa etária. Brasil. Fonte: IPEADATA (2016)

Esta expansão implica em pressões sobre o Estado quanto ao perfil da distribuição, ou seja, significa perguntar se a escola não é mais exclusividade de um grupo restrito, como destacava Enguita, quem são estes novos sujeitos que estão nos bancos escolares, como integram-se à escola e quem ainda não participa deste processo? Isto leva a ação do Estado a ser mais ampla em termos não apenas de provimento de vaga, mas em condições de oferta deste bem de maneira à garantir a efetividade de sua distribuição entre diferentes grupos sociais. Assim, do tema do acesso, o direito à educação amplia a ação do Estado para a necessidade de condições de permanência e qualidade da oferta escolar.

É neste âmbito que argumenta-se aqui que o tema das disputas em torno de orientações curriculares se apresenta como questão de Estado no Brasil, porém não em qualquer momento histórico, mas à luz da explicitação de conflitos sobre o que significa o projeto educacional para garantir justiça social, reconhecimento e qualidade de ensino. Para compreender este cenário

parece necessário situar o conjunto de políticas em disputa no período recente, marcadamente no percurso dos anos 2000, quando o Partido dos Trabalhadores assume o executivo nacional².

2. A construção da política pública educacional recente: dois eixos estruturais – financiamento e gestão.

No contexto de disputa pela direção da política educacional como ação estruturante do Estado, o financiamento apresenta-se como estratégia constitutiva da disputa. O Brasil construiu com o processo de redemocratização um conjunto de condições para assegurar relativa estabilidade de recursos para educação (Farenzena, 2006) a partir da vinculação constitucional de recursos em 1988. Esta estratégia assegurou um sentido de proteção aos investimentos na área, porém este mecanismo se realiza num contexto de desigualdade fiscal profunda entre os entes federados construindo um cenário de desigualdades educacionais amplamente discutido na literatura (Araújo, 2012).

Estas desigualdades ao longo dos anos 1990 levaram à diferentes proposições de políticas que demandavam maior participação do governo federal³ no financiamento da educação, entretanto o contexto neoliberal daquele momento priorizava a diminuição da máquina pública e construiu uma hegemonia de pensamento de que, no caso Brasileiro, todos os problemas educacionais eram relativos à gestão do sistema e não ao seu financiamento (Arelaro, 1999). Naquele contexto o país aprovou uma Emenda Constitucional que criava um mecanismo de redistribuição de recursos a partir das matrículas no ensino fundamental, dentro de cada ente federado subnacional, mecanismo conhecido como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Os anos 2000 marcam um novo momento em relação ao debate do financiamento da educação, a crise do discurso neoliberal pela incapacidade daquelas políticas assegurarem crescimento econômico, aliado à chegada no governo do Partido dos Trabalhadores, deram

² O Partido dos Trabalhadores encabeçou a coalização que foi eleita em 2002 para a Presidência da República. Luiz Inácio Lula da Silva ocupou a presidência de 2002 a 2010, cumprindo dois mandatos. Dilma Rousseff ocupou a presidência de 2011 a 13 de maio de 2016, cumprindo um mandato completo e sendo afastada por um processo de impeachment. Este processo foi caracterizado e denunciado por grande parte da sociedade brasileira e muitos setores da comunidade internacional como ilegítimo, visto que não foram comprovadas as condições de crime de responsabilidade exigidas na Constituição Brasileira. O ciclo de políticas que abre-se com o processo de impeachment anunciam profundas rupturas com a política em curso, porém não há elementos ainda para analisar este processo.

³ O federalismo brasileiro compõe-se de três entes: federal, estadual e municipal. A responsabilidade pelas políticas sociais estão distribuídas entre estas esferas. No caso da educação básica a participação das esferas estadual e municipal é predominante e isto tem implicações múltiplas em termos da oferta e qualidade do ensino (Araújo, 2005). Neste caso trata-se portanto de debater a participação do ente federal. Neste texto quando é necessário referir-se a ação soberana do Estado para o conjunto da nação utiliza-se a expressão governo nacional; quando refere-se à repartição de responsabilidades entre os âmbitos da administração pública utilizar-se-á a expressão governo federal.

lugar à retomada do debate sobre a necessidade de mais recursos para educação. Este tema, que seguia na pauta dos movimentos sociais em defesa da educação terá duas estratégias: a substituição do FUNDEF por um novo fundo – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e, a aprovação da necessidade do país estabelecer no Plano Nacional de Educação para uma década (PNE) uma meta de crescimento dos investimentos para educação em relação ao PIB.

Esta possibilidade de um novo consenso em torno da necessidade de recursos para educação, em que pese criar condições de expansão do sistema, coincidiu com um período de crescimento econômico, o que fez os recursos para área crescerem, porém não deram conta do esforço esperado como meta do PIB. O crescimento econômico produziu um certo efeito inercial de crescimento dos recursos vinculados (Castro, 2011) visto que o montante arrecadado era maior. Este cenário pode ser sintetizado com dados do INEP sobre o movimento dos gastos públicos em educação no período de 2000 a 2013.

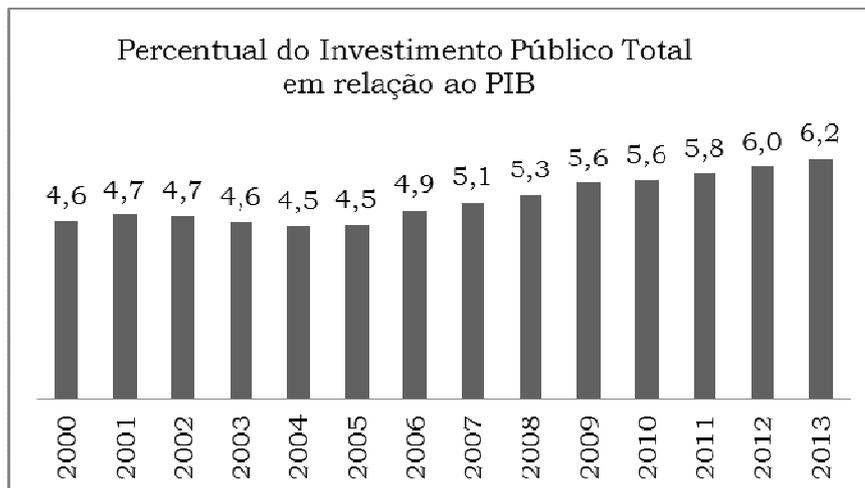


Gráfico 2. Percentual de Investimento Público Total em relação ao PIB. Fonte: INEP (2016)

Observe-se que mesmo com um acentuado crescimento pós 2006, os recursos para educação movimentam-se apenas 1,3 pontos do PIB, enquanto a demanda dos movimentos sociais era de que o país construísse um esforço de investimento equivalente a 10% do PIB. Esta demanda está novamente inscrita na lei do Plano Nacional de Educação (2014) que tem vigência por uma década.

Além da polêmica sobre os esforços em termos de montante de investimento, há em todo o período uma tensão em relação a forma de aplicação dos recursos de forma direta e exclusiva na rede pública de ensino ou, de maneira articulada à iniciativa privada por meio de subsídio público a instituições educacionais privadas. Especialmente no caso do ensino superior, e, no caso do ensino técnico profissional a estratégia de fornecimento de vagas subsidiadas pelo

poder público constituíram uma das condições para expansão rápida de vagas no território nacional. As demandas sobre expansão do sistema em termos de atendimento e financiamento implicam portanto debates sobre a gestão do sistema.

No aspecto da gestão do sistema compreende-se que estão as marcas mais profundas de inovação nas últimas duas décadas no Brasil. A efetivação de arenas públicas de disputa sobre a construção da agenda da política nacional expressa na realização das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) favorece um sentido de gestão do sistema de ensino a partir da efetivação dos princípios de participação e democracia. Isto não significa menos conflito nem uma agenda completamente coerente, mas como se espera, numa sociedade marcada por diversidades e desigualdade (Santos, 1997) explicita os dilemas em curso.

Nesta direção a realização em 2008 da Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), já na segunda gestão do PT, é uma referência importante no sentido da agenda de participação popular no campo educacional. O PT tinha uma longa trajetória de construção de instâncias de participação popular nas gestões de governos municipais no Brasil desde o final dos anos de 1980. A chegada ao governo federal trazia como expectativa a consolidação de uma perspectiva democrática e participativa no âmbito nacional. A primeira gestão do presidente Lula foi tímida neste termos, e a construção da CONEB estabeleceu a agenda para a realização das CONAES em 2010 e, esta por sua vez consolidou a perspectiva que conferências nacionais que compõe a estratégia de gestão democrática do sistema educacional brasileiro. Isto está expresso na Lei do Plano Nacional de Educação (2014) nos seguintes termos:

As conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente (Brasil, 2014).

Na direção de compreender a gestão democrática como estratégia instituinte do sistema educacional e as tensões explicitadas neste processo como instituinte da agenda educacional parece adequado considerar o projeto educacional em disputa a partir de alguns destaques sobre o conteúdo da escola – que nos remete as preocupações curriculares – e ao sistema nacional de avaliação que tensionaram, em todo o período, o sentido e o conteúdo da escola brasileira. Tais questões podem ser aferidas a partir dos documentos finais da CONEB e das CONAES 2010 e 2014.

3. A avaliação de sistema como tensão permanente ao debate curricular

O processo de ampliação do acesso à escola e a necessidade desta instituição garantir condições de permanência e aprendizagem para um conjunto mais amplo de frações da sociedade coloca em questão os tempos, espaços e formas de ação no processo pedagógico.

Esta preocupação está expressa na CONEB/2007 de maneira diretamente relacionada à concepção de currículo:

concepção ampla de currículo implica o redimensionamento das formas de organização e de gestão do tempo e espaço pedagógicos, e deve ser objeto de discussão pelos sistemas de ensino e unidades escolares, de modo a humanizar e assegurar um processo de ensino-aprendizagem significativo, capaz de garantir o conhecimento a todos e que venha a se consubstanciar no projeto político-pedagógico da escola, por meio da discussão dos aportes teórico-práticos e epistemológicos da inter e da transdisciplinaridade, reconhecendo nos conselhos de escola, democráticos e participativos, instâncias legítimas e fundamentais nesse processo (CONEB, 2007, p.16).

Observe que o pleito de que a concepção de currículo fosse ampla articula-se à ideia de que este compõe a estratégia de gestão participativa e democrática da escola. Esta perspectiva ainda que não contraponha-se à ideia de sistema de avaliação, submete-o ao interesse de um processo de diagnóstico que permite uma compreensão mais ampla do fenômeno. O mesmo documento lembra que a avaliação precisa também ter uma espectro mais amplo para dar conta dos desafios contemporâneos num sistema educacional com alto grau de descentralização:

Nesse sentido, é necessário que a construção de um sistema nacional de avaliação amplo considere não apenas o desempenho, o fluxo e a evasão escolar do estudante, mas também as variáveis relativas à infra-estrutura das redes de ensino. Tal política não pode se reduzir a instrumentos centralizados de avaliação em larga escala, mas deve, sim, estimular e auxiliar estados e municípios a também implantarem sistemas próprios, que levem em conta a avaliação externa e a auto-avaliação das escolas, restringindo seu caráter a diagnóstico, visando à superação de dificuldades na formação dos profissionais da educação. Para tanto, é preciso considerar a ampliação dos indicadores que afetam o desempenho escolar para além do nível cognitivo dos estudantes e dos indicadores relativos à aprovação e à evasão. Uma concepção ampla de avaliação precisa incorporar o atributo da qualidade como função social da escola e a articulação entre os sistemas de ensino, em todas as suas modalidades, por meio do SNE, além de se tornar periódica e continuada, para alunos, professores e gestores do sistema (CONEB, 2007).

Por que é possível pensar que há uma tensão entre o sentido da organização curricular da escola brasileira e o sistema nacional de avaliação? Cabe neste caso situar a forma como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) definiu a organização do sistema

educacional no Brasil. Apesar de muitos debates no pós-constituição de 1988⁴ sobre a necessidade de um sistema nacional de educação, este não ficou definido, nem na Constituição Federal, nem na LDB. O que definiu-se foram regras gerais para a educação nacional que operam nos sistemas de ensino municipais, estaduais e federal e um sistema nacional de avaliação. Portanto, temos uma ação centralizada de controle via avaliação em um contexto altamente descentralizado de execução da política (Oliveira & Souza, 2003). Além disto, a LDB definiu que as propostas curriculares não seriam mais dos sistemas de ensino mas, dos estabelecimentos escolares cabendo à União a definição de diretrizes curriculares e a definição de uma base nacional comum.

Estes dois pólos da LDB de 1996 construíram o cenário que intensificou as disputas nas Conferência dos anos 2000. Durante a década de 1990, a formulação da LDB permitiu uma construção contínua de elementos de um sistema nacional de avaliação centralizado e pautado na ênfase nas medidas em larga escala, especialmente do desempenho dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio. A CONAE 2010 retomou estes elementos. Em relação ao debate curricular, reafirmou a necessidade do reconhecimento da diversidade cultural do país e da participação das escolas como protagonistas da definição dos desenhos curriculares. A afirmação a seguir exemplifica bem o sentido que os debates sobre currículo assumem ao longo do texto do documento final daquela conferência:

O reconhecimento das práticas culturais e sociais dos/das estudantes e da comunidade local, entendendo-as como dimensões formadoras, que se articulam com a educação e que deverão ser consideradas na elaboração dos projeto políticopedagógico/plano de desenvolvimento institucional, na organização e gestão dos currículos, nas instâncias de participação das escolas e na produção cotidiana do trabalho escolar (Brasil, 2010,p.72).

Observer-se que o texto remete à uma preocupação de que o reconhecimento das práticas culturais e sociais dos estudantes é um fio condutor de todo o processo de escolarização na medida em que deve perpassar os projetos pedagógicos das instituições de educação básica e os projetos de desenvolvimento institucional no ensino superior.

O documento final da CONAE 2010 tem 38 referências à ideia de currículo, como uma das indicações para a articulação do sistema nacional de educação, uma destas passagens delimita a necessidade de:

indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais (Brasil, 2010, p.38).

⁴ A Constituição Federal de 1988 é um marco no processo de redemocratização brasileiro. Ela é aprovada após o fim da ditadura militar que durou de 1964 a 1985.

A indicação de bases epistemológicas no plural é coerente com o princípio constitucional que rege a educação brasileira reconhecendo a necessidade de “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 1988, art. 206). Além de expressar tal horizonte, o texto especifica alguns elementos a serem tratados nas propostas curriculares que parecem exemplificar bem o conjunto complexo de decisões a serem tomadas na construção da experiência educacional em um contexto diverso como o brasileiro. Dois exemplos podem ajudar a ilustrar isto. Primeiro cabe um destaque ao trato específico para o desafio da educação do campo:

Implantar e efetivar políticas públicas de educação do campo que respeitem e valorizem o meio ambiente, o contexto sociocultural, a diversidade cultural, contemplando currículos específicos para os diversos níveis e modalidades, priorizando escolas de tempo integral e que promovam a igualdade de gênero, raça e etnia, orientação sexual e geracional (Brasil, 2010, p.136).

Em outra passagem identifica-se preocupação com o tema da diversidade em outra chave, o desafio do reconhecimento de identidade de gênero e orientação sexual, questão apresentada de forma articulada às condições de respeito aos direitos humanos.

Inserir os estudos de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual educação sexual, como disciplina obrigatória, no currículo da formação inicial e continuada, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, na pós-graduação, no ensino fundamental e médio, em todas as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos - meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2010, p.144).

Coerentemente com a discussão da CONEB e com as indicações acerca do necessário reconhecimento da pluralidade de concepções, a CONAE 2010 também enfrentará o tema da avaliação defendendo-a em uma perspectiva formativa (Afonso, 2002), e, portanto, que ultrapasse elementos de competição institucional e ênfases reducionistas ao rendimento dos estudantes:

No que concerne aos fins da educação, conceito de ser humano, de diversidade e projeto de sociedade, e apostando numa visão ampla de avaliação, que se contrapõe à centralidade a ela conferida e que resulta em controle e competição institucional, sinaliza-se a necessidade de novos marcos para os processos avaliativos, incluindo sua conexão à educação básica e superior, aos sistemas de ensino e, sobretudo, assentando-os em uma visão formativa, que considere os diferentes espaços e atores, envolvendo o desenvolvimento institucional e profissional. Para assegurar tal processo, faz-se necessária a criação de um subsistema nacional de avaliação,

articulado às políticas de Estado. Uma política nacional implica, portanto, um sistema nacional que se articule a iniciativas dos demais entes federados, estabelecendo uma política que contribua, significativamente, para a melhoria da educação. Tanto a avaliação central quanto as avaliações dos sistemas de ensino e das instituições públicas e privadas precisam compreender que o sucesso ou o fracasso educacional é resultado de uma série de fatores extraescolares e intraescolares, que intervêm no processo educativo (CONAE, 2010, p.53).

Quando chegamos a CONAE 2014, entretanto parece que a tensão entre padronização curricular e medidas de rendimento, versus, respeito à diversidade e avaliação formativa são mais complexas. O documento final da segunda conferência incorporou uma convivência de perspectivas, que por vezes mostram-se contraditórias. Em termos do campo curricular o documento destaca a necessidade de uma consulta pública acerca de “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. Este tema havia sido objeto de muita disputa no intermédio entre as duas Conferências.

Elaborar, mediante consulta pública nacional, a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental e médio, nas diversas modalidades a serem atingidas nos tempos e etapas de organização destes níveis de ensino, com vistas a garantir formação básica comum, garantindo assistência técnica e financeira (Brasil, 2014, p.71).

A trajetória dos objetivos de aprendizagem no debate brasileiro se relaciona com a resistência muito ativa de movimentos sociais e associações científicas do campo educacional em relação ao conceito de “expectativas de aprendizagem” (Macedo, 2015). De maneira geral houve uma crítica a perspectiva centrada nas medidas do rendimento do aluno que estariam impregnadas na ideia de expectativas de aprendizagem e a saída construída pelo debate com o Ministério da Educação foi a formulação conceitual em torno de “direitos de aprendizagem” que relacionam-se com a ideia de assegurar condições básicas de cidadania. Isto faz com que o tema chegue à CONAE 2014 já com certo consenso.

Porém, se este elemento é novo comparativamente aos textos de 2007 e 2010, a temática da avaliação tem uma curvatura maior. Ainda que a II Conferência continue defendendo uma formulação de que a avaliação deve articular rendimento e contexto de maneira complexa, no documento final haverá explicitamente uma articulação entre os direitos e objetivos de aprendizagem e uma métrica que permita observar a evolução dos rendimentos dos estudantes.

Observar-se que ao defender um sistema nacional de avaliação mantém-se uma perspectiva ampla do processo:

Criar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e consolidar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e Pós-graduação, visando à melhoria da aprendizagem, dos processos formativos e de gestão, respeitando a singularidade e as especificidades das modalidades, dos públicos e de cada região (Brasil, 2014, p.18).

Na mesma conferência se define uma métrica desejada para o rendimento dos estudantes a partir da perspectiva dos direitos de aprendizagem:

Assegurar que: a) no quinto ano após a aprovação do PNE, pelo menos 75% dos/as alunos/as do ensino fundamental e do ensino médio e das demais modalidades tenham alcançado nível suficiente de aprendizado sobre os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50%, pelo menos, do nível desejável; b) no último ano de vigência do PNE, todos os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio e das demais modalidades tenham alcançado nível suficiente de aprendizado nos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo e 80%, pelo menos, do nível desejável (Brasil, 2014, p. 71).

Este longo processo de tensões entre uma cultura de avaliação centrado nas métricas de rendimento versus a ideia de que para assegurar o direito à educação deva assegurar um tratamento universal aos estudantes; alia-se com a baixa experiência e experimentação no campo da avaliação de processos e contextos na educação básica e parecem resultar na CONAE 2014 em uma justaposição de duas propostas em muitos aspectos dicotômicas.

Visto este processo de debates entre Estado e frações da sociedade civil do campo educacional, cabe considerar em termos da legislação mandatória, qual foi o caminho das orientações curriculares no Brasil. Este é o ponto a ser enfrentado no próximo tópico.

4. O desenho curricular no âmbito da legislação educacional brasileira: o que já prescrevemos?

A legislação brasileira é bastante fértil em orientações curriculares, ainda que não tenhamos de fato um currículo nacional, e, por isto, chegamos ao PNE de 2014 com um debate explícito sobre a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular.

Se fizermos um mapa das definições curriculares presentes na Constituição Federal e da Lei Diretrizes e Bases de 1996, considerando as muitas mudanças que esta lei sofreu em 20 anos, teremos um conjunto poderoso de indicações curriculares. À estas somam-se as diretrizes curriculares que complementam a interpretação mínima da lei, diretrizes estas formuladas e aprovadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação, e, que tratam das etapas e modalidades específicas da educação básica, assim como, de aspectos específicos de diversidade cultural a serem considerados na educação básica.

A partir da definição geral do princípio de “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (Brasil, 1988) a Constituição Federal dedica um artigo e dois parágrafos, especificamente ao ensino fundamental. Isto tem, muito provavelmente, relação com o fato de que o ensino fundamental foi por quatro décadas a única etapa de ensino obrigatório no país. Observe-se que quanto à esta etapa a carta magna afirma:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

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

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988).

Merecem destaque três aspectos pelo menos: há na lei a perspectiva de que haverá conteúdos mínimos, sem que a nível constitucional se defina como estes serão expressos, porém assegurando que estes devem articular formação comum e diversidade regional; a presença do ensino religioso, ainda que facultativa, tensiona a perspectiva de uma escola laica e republicana; e, finalmente, os povos indígenas ficam explicitamente protegidos de um currículo unificado tendo garantida o uso de sua língua e de seus próprios processos de aprendizagem.

O quadro 1 apresenta a síntese da LDB 9394/1996 quanto às orientações gerais para a educação básica brasileira, o quadro indentifica, ainda, quando cada uma das regras foi incluída ao longo dos últimos 20 anos. Quando a data é 1996 significa que a norma já estava no texto original da lei. Observa-se que, além de um artigo geral referindo-se à necessidade de definição de uma base nacional comum, a LDB apresenta 3 artigos em que define conteúdos específicos a serem garantidos no âmbito da educação básica e 7 artigos que definem componentes curriculares obrigatórios. Observe-se que o número de mudanças após 2004 é majoritária, há uma incorporação na Lei de demandas históricas do movimento negro e da população indígena, mas não apenas isto, a construção de modificações na LDB foi uma forma de disputa sobre os conteúdos da escola básica no contexto das administrações Lula e Dilma.

Dispositivo	Texto	Ano
Haverá base nacional comum	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.	2013 1996
Componente curricula	§ 1º Os currículos a que se refere o <i>caput</i> devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.	2010
Componente curricular	§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos	2003
Componente curricular	§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; que tenha prole.	1996
Componente curricular	§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.	1996
Componente curricular	§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.	2008
Componente curricular	§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.	2012
Conteúdo específico	§ 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (Incluído pela Lei nº 12.608, de 2012)	2014
Componente curricular	§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.	2014
Conteúdo específico	§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o <i>caput</i> deste artigo, tendo como diretriz, observada a produção e distribuição de material didático adequado.	2008
Conteúdo específico	Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos	2008

	<p>povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).</p>	
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Quadro 1: Orientações Curriculares na LDB 9394/1996 nas diferentes etapas da Educação Básica FONTE: Brasil (2016) (seleção da autora)

A Lei apresenta ainda nos capítulos específicos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio outros elementos definidores da construção dos currículos nas escolas brasileiras. No caso do ensino fundamental as orientações específicas retomam dois temas constitucionais, o ensino religioso e a educação indígena. No caso da educação indígena há apenas a repetição do direito ao ensino em língua materna e as formas específicas de organização pedagógica. Complementarmente ao disposto na Constituição, observa-se no caso do ensino religioso um relativo detalhamento com a definição da abrangência deste componente curricular que deve evitar proselitismo:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997) (Brasil, 2016).

Além disto, um tratamento altamente descentralizador sobre os conteúdos específicos e a admissão de professores, dimensões que foram descentralizadas para os sistemas de ensino.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997) § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997) (Brasil, 2016).

Observe-se que os artigos sobre ensino religioso são alterados na LDB já em 1997, o tema do ensino religioso segue sendo motivo constante de disputa na educação brasileira, tendo ao longo de 2015, uma consulta ao Supremo Tribunal Federal sobre sua constitucionalidade, esta consulta ainda não obteve julgamento final

No caso do ensino médio a LDB define que o currículo:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008) (Brasil, 2016).

Observe-se que nesta última etapa da educação básica há indicação explícita de 3 componentes curriculares, além dos já estabelecidos no desenho geral da educação básica: segunda língua estrangeira moderna, filosofia e história. Além disto o que a LDB apresenta são diretrizes para a abordagem que o conteúdo dos componentes curriculares deve garantir. No sentido desta perspectiva de abordagem para os conteúdos a lei ainda define:

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos (Brasil, 2016).

Este conjunto de orientações curriculares no âmbito da LDB é complementado pelas diretrizes curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação. São 14 documentos de diretrizes referentes a: Regras Gerais para Educação Básica; Educação Infantil; Ensino Fundamental de 9 anos; Ensino Médio; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Operacionais para Educação no Campo; Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; EJA em situação de privação de liberdade; Educação Escolar Indígena; Educação de Crianças e Jovens em situação de itinerância; Educação Escolar Quilombola; Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Educação em Direitos Humanos; Educação Ambiental. Não cabe aqui uma análise de cada um destes documentos, porém alguns destaques podem ajudar a completar este mapeamento sobre o sentido das prescrições curriculares na educação brasileira.

O CNE em 2013 organizou em um compêndio este conjunto de regras e na apresentação do documento escrita pelo Ministro da Educação,este afirma que está entregando o conjunto normativo que define a base nacional comum para educação básica:

Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (CNE, 2013, p.4).

Nas Diretrizes Gerais para a Educação Básica que foram aprovadas em 2010, a ideia de que estas orientações garantem a formação comum e que delas decorrerá as propostas pedagógicas das escolas pode ser depreendida em diferentes passagens, tome-se como exemplo:

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

(...) § 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes,

incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar (CNE, 2013, p.66).

O que falta neste conjunto de prescrições curriculares? Há um campo aberto de disputa sobre se há de fato faltas. Pode-se argumentar que assim como no percurso das CONAEs, explorados no tópico anterior, o percurso de produção das normas chegou também ao impasse de que falta uma lista específica de conteúdos que padronizem o sentido que o conjunto de prescrições assume, dando condições de monitoramento mais explícito do sistema escolar. Entretanto não se depreende isto diretamente dos documentos emanados do CNE, mas sim dos movimentos feitos pelo Ministério da Educação após a aprovação em 2014 do Plano Nacional de Educação.

Neste documento legal nega-se que o CNE já havia definido um conjunto de diretrizes que operam como base nacional comum e recoloca-se a necessidade de novas prescrições curriculares. O PNE 2014 ao tratar da meta sobre ampliação da qualidade da educação básica brasileira estabelece como estratégia:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio**, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (Brasil, 2014, meta 7) (grifos nossos).

A estratégia 7.1 do PNE retoma os embates da CONAE articulando preocupações que podem expressar duas posições distintas. Em uma chave mais articulada à compreensão gerencial de monitoramento dos sistemas de ensino, expressa a necessidade de conteúdos que sirvam à descrição detalhada de objetivos de aprendizagem mensuráveis pelos exames em larga escala. Em uma chave mais participativa, expressa a necessidade de explicitação de direitos de aprendizagem que permitam o controle social sobre as trajetórias das escolas. Nos dois casos parece que o PNE cede à ideia de que é preciso mais controle externo sobre os percursos escolares.

Considerações finais

Olhar o percurso de embates já explicitados no âmbito das Conferências de Educação ou na produção legislativa é um campo relativamente seguro, pois ao observar-se os documentos e cotejar-se com os contextos é possível, pelo menos, parcialmente, captar alguns sentidos latentes e outros explícitos. Porém, olhar o movimento dos embates em curso é sempre mais desafiante. Durante os anos de 2015 e 2016 o percurso dos embates sobre uma base nacional comum curricular no Brasil, decorrente da aprovação do PNE e com o protagonismo do MEC passou a uma nova fase ainda inconclusa.

Para dar consequência ao PNE o governo federal constituiu uma comissão de especialistas por área de conhecimento para produzir uma proposta inicial de Base Nacional Comum Curricular por etapa da educação básica e, em cada etapa, propor uma definição de direitos e objetivos de aprendizagem para cada um dos anos de ensino da educação básica. Este documento inicial foi submetido a uma consulta pública *on line* e registrou, segundo dados do MEC, mais de 12 milhões de sugestões (MEC, 2016). Afora a consulta, diferentes entidades se manifestaram quanto à pertinência ou impertinência de tal proposição. Destaca-se aqui dois posicionamentos de entidades do campo da educação que problematizam a metodologia de construção da base e a própria ideia de que uma base comum no formato proposto que define uma seleção específica de conteúdos seja necessária.

Primeiro, destaca-se a crítica produzida pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED) em articulação com a Associação Brasileira de Currículo (AbdC), em documento que elenca uma séria de objeções ao texto, destaca-se aqui especificamente a preocupação com a seleção de conteúdos:

Criticamos e nos opomos à centralidade conferida à lógica do ensino de conteúdos, tidos como universais e à sua seleção por especialistas, desconsiderando-se as relações entre eles e as lutas epistemológico-políticas e sociais que se travam entre diferentes significados que a eles são atribuídos, não apenas nas escolas, mas em diferentes contextos sociais e culturais que têm um espaço legal e democraticamente garantido: os projetos político-pedagógicos locais (LDB/1996; Art. 12, 13, 15). Percebemos na BNCC uma lógica em que a seleção de conteúdos proposta é tida como capaz de dar conta do planejamento curricular, desconsiderando que essa seleção é arbitrária e produzida em meio a relações de poder em virtude das quais se exclui muitos outros conhecimentos possíveis de serem ditos e, muitas vezes, necessários de serem tratados (ANPED, AbdC, 2015, p.4).

A posição de outras duas associações Associação Nacional de Política e Administração Escolar (ANPAE) e Associação Nacional pela Formação dos Professores (ANFOPE) tematizam preocupações adicionais no processo de construção e nos sentidos que uma BNCC pode tomar no contexto do controle das escolas de educação básica brasileira:

como parte do currículo nacional, como a BNCC irá se articular com questões, tais como, a avaliação, o monitoramento, a produção de material didático, a formação de professores, a formulação dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, a relação entre a educação pública e a privada, entre outros temas igualmente importantes para a discussão curricular da educação básica. Todas essas questões articulam-se à concepção curricular que a norteia. Nesse sentido, a possibilidade de regulação e controle dos sistemas de ensino em nível nacional, via BNCC, se amplia consideravelmente, além de abrir caminho para um entendimento restrito de BNC, encarada como currículo (único) nacional e, sobretudo, como relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades) a serem desenvolvidos em cada etapa/nível de escolarização, especialmente considerando a estreita vinculação entre currículo e avaliação em larga escala, com flagrante expansão nos últimos anos, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais, que privilegiam duas áreas de conhecimento (Português e Matemática), mais do que com os processos de formação/educação de crianças, jovens e adultos para atuarem e viverem em sociedades complexas (ANPAE, ANFOPE, 2015, p.2).

A articulação das posições das quatro entidades evidencia a preocupação explícita de que não é possível ler o currículo sem considerar as demais dimensões da política educacional. As posições acima não sintetizam o conjunto dos debates em curso, pelo contrário há uma ampla gama de atores disputando o sentido que a BNCC deva ocupar.

Com o risco de terminar o artigo de forma inconclusa, pode-se reafirmar aqui que o currículo é um campo de disputas de sentido sobre a escola no processo de construção do

desenvolvimento humano. Estas disputas se dão em um contexto muito tensionado pela dimensão que assume socialmente o direito à educação, pelos contornos da forma de provimento deste direito no âmbito da sociedade e do papel do Estado nesta construção, mas também tais disputas se dão no cotidiano das escolas e nas possibilidades das prescrições legais chegarem (ou) não, serem interpretadas e reinterpretadas pelos agentes diretos do processo de construção da relação entre ensino-aprendizagem. Assim, este mapa inconcluso sobre currículo na escola brasileira buscou compor alguns elementos que permitam ao leitor entrar na disputa, sem no entanto ter a pretensão de prescrever sobre que perspectiva deva fazê-lo.

Referências:

Afonso, A. J. (2002). *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez.

Alves, T., & Pinto, J. M. R. (2015). Quem serão os potenciais ingressantes na educação básica brasileira com a ampliação da obrigatoriedade escolar? IN: ANPED; AbdC Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro. Disponível em: www.anped.org.br Consultado em 02 de maio de 2016.

ANPAE; ANFOPE. Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/noticias/294-base-nacional-comum-curricular-bncc> Consultado em 06 de junho de 2016.

Arelaro, L. A (1999). Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: Vários Autores. (Org.). *Municipalização do Ensino no Brasil - Algumas Leituras* (Vol. 1) (pp. 61-89). Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Gouveia, A. B., Pinto, J. M. R. & Corbucci, P R. (2011). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília: IPEA.

Araújo, G. C. (2005). *Município, Federação e Educação: História das Instituições e das Idéias Políticas no Brasil*. Tese [doutorado em educação] – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Araújo, R. L. S. (2012). Desvendando o perfil dos gastos educacionais dos municípios brasileiros. *Educação & Sociedade*, 33, 1215-1233.

Brasil (2007). *Conferência Nacional de Educação Básica*. Brasília: MEC.

- Brasil (2010). *I Conferência Nacional de Educação – CONAE: Documento Final*. Brasília: MEC.
- Brasil (2014). *II Conferência Nacional de Educação – CONAE: Documento Final*. Brasília: MEC.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394 de dezembro de 1996. Acesso em 2016.
- Brasil (2014). Lei 13.005 Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília: 2014.
- Castro, J. A. (2011). Financiamento da Educação Pública no Brasil: Evolução dos gastos. I.: A. B. Gouveia, J. M. R. Pinto, & P. R. Corbucci (Orgs.), *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília: IPEA.
- Conselho Nacional de Educação (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC.
- Enguita, M. (1995). O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: P. Gentili, & T. T. Silva (orgs), *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas* (2. ed.) (pp. 93-110). Petrópolis: Vozes.
- Farenzena, N. (2006). *Política de Financiamento da Educação Básica: rumos da legislação brasileira*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Figueiredo, A. M. C. (1997). Princípios de Justiça e Avaliação de Políticas. *LUA NOVA*, 39, 73-103.
- Gouveia, A. B. (2009). Direita e esquerda na política educacional: Democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90, 32-58.
- IPEA – Instituto de Pesquisa Economica Aplicada – Base de dados IPEADATA. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/ListaSeriesR.aspx?TEMID=29&module=S&lang=Portugues e&NoCache=1463493623915&width=1074&height=435> Acesso em 19 de maio de 2016.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Investimentos Públicos em Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducao> Acesso em 13 de abril de 2016.
- Macedo, E. (2015). Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. *Educação e sociedade*, 36, 891-908.

- Oliveira, F. (1999). Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal, in F. de Oliveira & M. C. Paoli (orgs.), *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis/São Paulo: Vozes/Fapesp/Nedic.
- Poggi, G. (1978). *A Avolução do Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Sousa Santos, B. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista de Cultura e Política*, 39, 11-32. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF
- Souza, S. Z. L., & Oliveira, R. R. (2003). Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, 24(84), 873-895.

BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY AND CURRICULUM: CONFLICTS AND PERSPECTIVES

ABSTRACT

The article is dedicated to analysing to what extent the emphasis on curriculum debate in contemporary Brazil needs to be read in a broader context of conflicts within the State scope and in the production of educational policy. Although the arrival point is the legislation in dispute regarding the idea of a common curricular national basis, we suggest to go through the context of educational policy in the years 2000 to build elements for the understanding of conflicts and perspectives on curriculum, common basic training and assessment in Brazil. In order to do so, this article is organized in four parts: firstly the meaning of educational policy is taken up as a state action and the challenge of the distribution of the right to education; then, elements of the context of educational policy production are presented, in the governments of popular democratic field (Lula and Dilma) regarding the financing of education and system management; the third point analyses specifically the tensions around the national assessment system and the conflicts on the meaning of school in Brazil under the Education Conferences that were held over the years 2000, to finally, on the fourth point, discuss, from a documentary analysis, the legislative production in curricular terms, trying to evidence that the curriculum field is intensely and permanently in dispute in Brazil.

Keywords: educational policy; system management; curriculum guidelines