

CAPÍTULO 2

Coordenação e Indução de Políticas Educacionais: O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)

Giovanni Iuliano Meira, Danilo Leite Dalmon

<https://doi.org/10.4322/mp.978-65-994457-6-7.c2>

Resumo

A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC) foi publicada no fim de 2017. Em seguida, o Ministério da Educação lançou o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), que ofereceu apoio financeiro, de pessoal e técnico às secretarias estaduais e municipais de educação, para atuarem em regime de colaboração. Este artigo explora o alcance da coordenação e da indução do ProBNCC na atuação das secretarias estaduais e municipais de educação no período de 2018 a 2019, correspondentes aos dois ciclos do programa. A partir do estudo de caso das ações do governo nacional e da descrição de exemplos de estados sobre a coordenação e indução do programa, os achados deste artigo incluem: (i) a efetividade do programa em induzir o trabalho em regime de colaboração entre a secretaria estadual de educação e as municipais na elaboração do novo currículo alinhado à BNCC, e no trabalho conjunto entre as equipes de formação continuada e currículo para disseminar as mudanças trazidas pelo documento recém aprovado; e (ii) a coordenação nacional para facilitar a troca de experiências entre estados, tanto na realização de consultas públicas quanto no planejamento das formações nos níveis estadual e regional. A experiência do ProBNCC ilustra que espaços de coordenação facilitam aos entes subnacionais a priorizar a política e colaborar, o que é mais difícil de ocorrer no momento em que o governo federal se ausenta deste papel.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Programa de Apoio à Base Nacional Comum Curricular, Implementação de Políticas Públicas, Federalismo.

1. Introdução

Políticas educacionais em distintos países passam por mudanças com vistas a potencializar a aprendizagem de seus estudantes. Apesar de diversas, reformas educacionais trazem consigo alguns aspectos comuns, como a implementação de padrões mínimos que visam o desenho de sistemas educacionais com maior coerência e podem levar a um maior ganho de qualidade e equidade na aprendizagem (DARLING-HAMMOND, 1994; FUHRMAN, 1993). No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo de política que provoca uma reorganização dos sistemas de ensino estaduais e municipais. Prevista no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a BNCC foi desenhada a partir de 2015 com participação da sociedade civil e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a).

Para apoiar a implementação da BNCC, o Ministério lançou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) no início de 2018, que ofertou apoio técnico e financeiro às redes de ensino estaduais e municipais de educação (Brasil, 2018e). O programa tinha como objetivo induzir um processo de mudança nas políticas educacionais das redes de ensino ao concretizar a implementação da BNCC nas escolas, com um arranjo envolvendo regime de colaboração entre os estados e municípios, além da participação de entidades representativas, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (Undime).

O objetivo deste artigo é lançar luz sobre os resultados do ProBNCC através de uma análise de sua implementação para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para isso, primeiramente foi realizada uma revisão do referencial teórico que aborda o arranjo federativo brasileiro para a educação e as principais conclusões da literatura sobre políticas curriculares no Brasil, entendendo este como um campo relevante de estudos dentro dos quais a implementação da BNCC pode ser analisada. Em seguida, é descrito o caso do ProBNCC, com todo seu arranjo e histórico de implementação detalhado e exemplos do que ocorreu nos estados em consequência das ações do programa como evidências dos seus resultados. Na descrição do caso são

apresentados argumentos sobre a capacidade de indução e de coordenação que o programa teve, dialogando com a literatura levantada. Assim, pretende-se apresentar o ProBNCC como um caso que traz lições e aprendizados sobre arranjos possíveis para a implementação de políticas educacionais no complexo arranjo federativo brasileiro.

Os resultados mostram que, mesmo inserido em um processo de governança complexo, o ProBNCC teve um papel de coordenação e indução relevante nas redes de ensino, com características singulares. Ao fornecer um tripé de apoio às redes unindo recursos financeiros, humanos e instrumentos de gestão, o programa buscou suprir as principais necessidades das redes relativas à implementação da BNCC. A coordenação esteve principalmente na elaboração de combinados nacionais e na pactuação de responsabilidade realizada pelo MEC, bem como a intermediação para facilitar a troca de experiências entre os entes, gerando cooperação vertical e horizontal. Já a indução aconteceu em decorrência dos incentivos promovidos através dos recursos do programa, bem como em sua estrutura para o Regime de Colaboração.

As próximas seções deste artigo estão organizadas da seguinte maneira. Primeiramente, são apresentadas revisões da literatura sobre implementação de políticas educacionais com a perspectiva do contexto federativo no Brasil e sobre especificamente as políticas curriculares nacionais recentes. Depois, o caso do ProBNCC é descrito. Isso é acompanhado do detalhamento dos exemplos de coordenação e indução nos estados, dos ciclos I e II do programa, sobre elaboração ou revisão dos currículos à BNCC e sobre formação de professores sobre os currículos recém aprovados, respectivamente. Por fim, a última seção apresenta algumas discussões sobre o alcance do programa, lições aprendidas e sugestões para pesquisas futuras.

2. Implementação de Políticas Educacionais no Arranjo Federativo Brasileiro

O arranjo da educação no Brasil sempre foi um campo com dificuldades de coordenação e cooperação. Historicamente, houve predominância de uma centralização das políticas educacionais no Governo Federal que, combinado com um foco maior no ensino superior, contribuiu para que a universalização

do acesso e expansão do ensino básico fosse tardia (ABRUCIO, 2010). Além disso, outra característica que marca historicamente a educação brasileira é a existência de uma estrutura dual de redes de ensino, com diferentes entes federativos ofertando as mesmas modalidades de ensino. Esses aspectos, somados à falta de articulação e coordenação federativa, levaram a desigualdades no plano subnacional (ABRUCIO, 2010; CURY, 2006).

Apesar dos esforços em distintos períodos para que esse cenário se transformasse, houve uma certa constância desse modelo. Ele é marcado por um governo federal presente no plano normativo da educação, mas com pouca capacidade de afetar diretamente as escolas das redes estaduais e municipais. Com a promulgação da Constituição de 88, foi aberto um movimento de descentralização da educação básica como resposta ao período militar, mas com pouca coordenação entre os entes federativos (ABRUCIO, COSTA, 1999). Neste caso, é possível compreender a coordenação como “processo de criação ou utilização de regras de decisão pelas quais diferentes atores se ocupam coletivamente de um mesmo campo” (LOTTA, GONÇALVES, BITELMAN, 2014).

A Carta Magna também alterou o comportamento dos entes, sendo que no federalismo brasileiro, eles são chave para compreender a implementação das políticas públicas. Conforme aponta Abrucio (2010), surgiu “de um lado, um jogo defensivo e não cooperativo e, de outro, a tentativa de criar formas de coordenação entre os níveis de governo.” Isso também gerou uma maior necessidade de indução de apoio na organização e oferta de políticas educacionais. Conforme aponta Lotta, Gonçalves & Bitelman (2014), “a indução envolve iniciativas que buscam provocar ou iniciar ações, para que certo objetivo esperado se realize”, sendo que ela pode ser realizada de maneira incentivada ou coercitiva.

Dada a continuidade do modelo dual de redes, combinada com a descentralização de competências comuns e concentração de recursos na União, existe uma “dificuldade de se criar mecanismos de coordenação intergovernamental em meio à crescente complexificação do sistema educacional” (ABRUCIO, 2010). Não por acaso, a Carta em seu artigo 211 sugere a inauguração de “Regimes de Colaboração” entre entes para evitar sobreposição, descoordenação e ineficiência na oferta das diversas variantes

de política educacional. Ainda assim, houve poucos casos de desenho concreto de ações em regimes de colaboração pensados pelo plano federal pós 88, sendo ainda um conceito passível de discussão sobre como pode ser concretizado. Assim, ele “expressa o “desejo” de colaboração entre os entes federados, mas que não encontra mecanismo de indução ou de obrigatoriedade” (OLIVEIRA, SOUZA, 2010).

Esse contexto também ensejou a inspiração em casos práticos de sucesso na organização federativa, a exemplo da lógica de sistemas inaugurada em outras áreas, como a saúde (ABRUCIO, 2010). Previsto no Plano Nacional de Educação, a efetivação do Sistema Nacional de Educação deveria ter sido feita até 2016, enquanto marco para ganho de uma organização federativa com maior cooperação (BRASIL, 2014).

Além disso, apesar da tendência descentralizadora do arranjo nas políticas públicas pós 88, é possível apontar que o governo federal ainda preserva muito de um papel concentrador de recursos e instrumentos de coordenação (ARRETICHE, 2004), sobretudo devido à baixa capacidade administrativa dos municípios. À União é resguardado “produzir diretrizes e normas nacionais, ao que se soma a sua função redistributiva e supletiva” (ABRUCIO, 2010).

Um dos principais exemplos está no âmbito tributário, com mais da metade da arrecadação direcionada para a União. Na Educação, se consolidou a máxima de descentralização de responsabilidades, mas não de recursos e capacidades (Arretche, 2004). Isso implica que a existência de arranjos de colaboração em políticas educacionais acabam dependendo necessariamente da coordenação do Governo Federal, na pactuação de regras comuns e no papel institucional de ser o fio condutor da implementação.

A somatória desses fatores levou a criação de diversas políticas federais com distintos objetivos em relação à educação (ABRUCIO, 2010). De certa maneira, elas poderiam ser categorizadas em políticas de fornecimento e apoio direto às unidades escolares (OLIVEIRA, SOUZA, 2010), como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em políticas redistributivas (ABRUCIO, 2010), a exemplo do Fundef e Fundeb e, além disso, em ações normativas como parâmetros nacionais, a

exemplo da Base Nacional de Formação Docente, Base Nacional Comum Curricular e o próprio Plano Nacional de Educação.

Uma quarta categoria relevante de políticas formuladas no plano nacional são as que destinam apoio às redes de ensino. Dentre as características em comum desses programas está, em geral, a indução de orçamento, capacidade gerencial, técnica ou mesmo de recursos humanos na implementação de objetivos específicos. O ProBNCC, ao trabalhar com 3 eixos de apoio específicos pode ser categorizado como um destes exemplos de indução de uma política curricular a partir do plano nacional por meio de incentivos e uma coordenação liderada pelo Ministério da Educação.

3. Políticas Curriculares no Brasil

Se o arranjo federativo brasileiro é uma moldura institucional relevante, nele podem ser expostas diferentes fotos. Apesar de não serem diretamente redistributivas, políticas curriculares sempre foram ambientes de disputa, pois inerentemente envolvem interesses conflitantes em sua definição (KIRST, WALKER, 1971). Por exemplo, ao propor alterar o currículo de matemática do ensino médio de uma província no Canadá, empresas de tecnologia começaram a se envolver, pois se sentiam prejudicadas (LEVIN, 2008). Além disso, alterações nas definições do que um aluno precisa aprender necessitam de muitas mudanças na oferta do ensino para serem viabilizadas (DARLING-HAMMOND, 1994).

Independente dessas controvérsias, a implementação de currículos nacionais são uma constante em muitos sistemas educacionais ao redor do mundo, sobretudo nos países membros da OCDE (LOUZANO, 2015). Com maior ou menor grau de adesão, os documentos representam cartas de direitos para aprendizagem, podendo determinar o que é esperado que o sistema educacional forneça de maneira comum. Louzano (2015), ainda defende que para uma definição ao nível nacional seja concretizada em salas de aula, as mudanças devem passar pelas redes de ensino, por meio dos materiais didáticos, da formação de professores, da avaliação educacional, gestão escolar e da prática docente.

No Brasil, houve alguns movimentos de política curricular nacional desde a redemocratização. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação - LDB (BRASIL, 1994), deu-se início à definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998; BRASIL 2000) e das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN. Enquanto que os PCN são opcionais e especificam orientações curriculares por área e componentes ou disciplinas, as DCN são obrigatórios, tratam de objetivos de aprendizagem e de organização da oferta da educação, divididas em gerais (BRASIL, 2013a), por etapa e modalidade de ensino (BRASIL, 2009; BRASIL, 2010; BRASIL, 2013b). A elaboração desses documentos envolveu ampla participação da sociedade, o que não evitou disputas e conflitos (BONAMINO, MARTINEZ, 2002; SANTOS, 2010) ou permitiu sua implementação conforme planejada (RICARDO, ZYLBERSZTAJN, 2016; PENA, RIBEIRO FILHO, 2009). Conforme aponta Mello (2014), apesar de tentativas anteriores de estabelecer parâmetros comuns, perdurou uma falta de coordenação e articulação que impediu as unidades da federação de se comprometerem com um entendimento nacional em relação à política curricular.

A partir da publicação do Plano Nacional de Educação - PNE vigente (BRASIL, 2014) começou a discussão em torno da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular. Influenciado por reformas educacionais internacionais e outros atores, como organizações não governamentais, desde a Constituição Federal de 1988 o Brasil prevê um documento que define direitos de aprendizagem obrigatórios para todos os alunos no país (MENDONÇA, 2018). Dessa forma, o processo de elaboração da BNCC foi conturbado e ocorreu durante um período político de rompimento (CORRÊA, MORGADO, 2018; MICHETTI, 2020).

Em meio às disputas, do ponto de vista a favor da BNCC, há o argumento legal, para atender à Constituição, à LDB e ao PNE, o argumento do aumento de coerência das políticas educacionais dos sistemas de ensino (SCHMIDT, PRAWAT, 2006) e o aumento da qualidade da educação de forma equitativa (LEE, 2012). Este último argumento está diretamente relacionado com a constituição de referências de aprendizagem baseadas em habilidades e competências necessárias para estudantes do século XXI. Dessa forma, haveria uma transição entre uma educação pautada no aprendizado passivo e elementar para uma educação pautada em altas expectativas (COHEN *et al.* 1993; DARLING-HAMMOND, 1994).

Do outro lado, há o argumento que destaca a baixa representatividade e legitimidade do documento (CORRÊA, MORGADO, 2018), a baixa qualidade dos objetivos de aprendizagem definidos (MICHETTI, 2020), a redução da autonomia dos sistemas de ensino, escolas e professores (MENDONÇA, 2018), o desalinhamento com outras prioridades para a educação do país, entre outros.

A BNCC foi publicada para Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017, e no ano seguinte para o Ensino Médio (BRASIL, 2018e). O documento está alinhado e mantém a vigência das DCNs, revisadas alguns anos antes. Durante o processo de formulação houve uma escolha por parte do Ministério da Educação de segmentar etapas, tendo em vista a opção pela reforma que gerou o Novo Ensino Médio e a homologação da BNCC para essa etapa em 2018. Isso também gerou uma divisão entre os momentos de implementação da Base, com uma diferença de ciclos entre as etapas. Dessa maneira, a justificativa de analisar especificamente as etapas de Educação Infantil e Fundamental neste artigo vem da experiência de pouco mais de três anos da implementação dessa política, chegando a formação de professores e a sala de aula.

Conforme Darling-Hammond (1994) destaca, políticas curriculares e de avaliação nacionais podem provocar efeitos nocivos à educação caso não incluam ações de formação continuada, materiais didáticos, e suporte aos professores e sistemas de ensino. Dessa forma, a partir da definição dos direitos de aprendizagem, para que a mudança proposta seja concretizada e traga efeitos positivos desejados aos estudantes, ações efetivas de implementação que incluam o apoio técnico e financeiro do governo federal devem ser realizadas no contexto do sistema federativo brasileiro, considerando um horizonte de longo prazo para fortalecimento da capacidade de implementação no âmbito subnacional (Mello, 2014).

4. Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)

Tendo em vista a homologação da BNCC em 2017 para educação infantil e ensino fundamental, o Ministério da Educação inaugurou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,

2018e). Conforme previsto em sua portaria, a iniciativa oferta três instrumentos de apoio para as secretarias de educação: (i) assistência financeira; (ii) formação das equipes técnicas de currículo; (iii) assistência técnica para as secretarias na gestão do processo de implementação da BNCC.

A combinação desses instrumentos gerou um tripé de apoio para as redes de ensino de estados e municípios. Além disso, a adesão ao programa foi voluntária e realizada por meio da assinatura de um termo específico para secretários estaduais e presidentes das seccionais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, no caso dos municípios (BRASIL, 2018b).

Em relação à assistência financeira, o MEC disponibilizou recursos às secretarias após apresentação de planos de trabalho específicos, operacionalizando a sua destinação por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL, 2021). Esses recursos poderiam ser alocados em diferentes serviços, como assessoria de especialistas em currículo, logística de eventos ou mesmo impressão de documentos e materiais específicos. De acordo com dados do MEC, foram previstos ao programa para educação infantil e ensino fundamental 36 milhões de reais em 2019, sendo 27 milhões repassados pelo PAR e 9 milhões para bolsas (BRASIL, 2019a). O recurso previsto para o primeiro ciclo (2018) foi de aproximadamente 100 milhões de reais (BRASIL, 2018b).

À frente do ProBNCC esteve o Comitê Nacional de Implementação da BNCC, que reuniu as lideranças do MEC, Consed e Undime, conforme definido na Portaria MEC nº 331 de 2018 (BRASIL, 2018e). Já as Comissões Estaduais de Currículo foram constituídas pelos secretários estaduais de educação, os presidentes estaduais da Undime e outros representantes, responsáveis por indicar e gerenciar o trabalho das equipes estaduais de currículo, bolsistas do programa, constituindo o regime de colaboração. Ao total, foram ofertadas 31 bolsas por estado, com funções de coordenadores gerais, coordenadores de etapa, articuladores, redatores e formadores, com representação da secretaria estadual e dos municípios por meio de pessoas indicadas pela Undime. Além disso, cada equipe estadual contou com um analista de gestão e o programa foi coordenado pela equipe técnica do MEC.

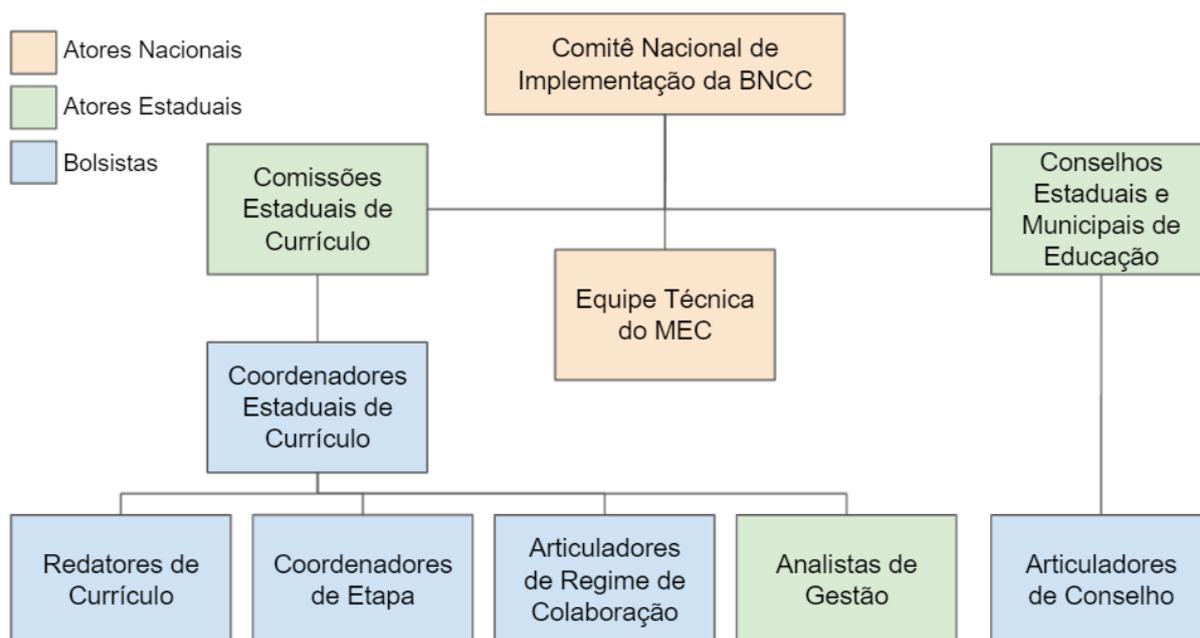


Figura 1. Estrutura do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Fonte: elaboração própria com base em Brasil, 2018).

Além dos recursos transferidos via PAR e a composição de equipes, a assistência técnica foi um dos pilares de atuação do programa. Através de materiais técnicos de orientação, ferramentas de gestão, contatos periódicos com as equipes em eventos de orientação e webconferências, as equipes de currículo estaduais tiveram acesso aos passos necessários para dar continuidade à redação dos currículos e formação de professores. Dentre essas iniciativas, a principal foi o Guia de Implementação da BNCC, documento orientador elaborado pelo MEC, Consed e Undime para indicar os passos na implementação dos currículos e da BNCC.

O ciclo I do programa teve o objetivo de publicar um documento curricular estadual alinhado à BNCC que pudesse ser usado pela rede estadual e pelas redes municipais. Nos estados que possuíam um documento prévio, como o Distrito Federal, o trabalho foi de revisão, enquanto que os estados que não possuíam realizaram a elaboração de seus currículos. Conforme o calendário disponibilizado pelo MEC, a expectativa era que os 27 currículos estaduais estivessem prontos ao final daquele mesmo ano. Ao total, 20 currículos foram publicados em 2018 e outros 7 em 2019. Além disso, outros números mostram a participação na construção dos referenciais curriculares

estaduais, como as 5,8 milhões de contribuições nas plataformas de consulta pública aos currículos estaduais, com participação de 3.656 municípios (Movimento pela Base, 2020). A colaboração entre Consed e Undime na redação dos currículos tinha como objetivo o aproveitamento de recursos, de forma que as redes municipais não precisassem se ocupar da redação, somente homologação e adaptação dos documentos (UNCME, 2020).

Tendo os referenciais curriculares estaduais alinhados à BNCC, o segundo ciclo do programa foi voltado em formar técnicos, professores e gestores sobre os novos documentos e as inovações introduzidas por eles, bem como revisar os projetos pedagógicos das escolas. Para isso, foi adotado um modelo de multiplicação das formações introdutórias para os novos currículos, de tal forma que um grupo de profissionais formados inicialmente poderia replicar as formações para os seus territórios, municípios e escolas. O MEC apontou como metas para esse segundo ciclo 70% dos professores com 30 horas de formação introdutória, além de 70% das escolas com projetos pedagógicos revisados. Apesar desses números não terem sido alcançados, mais de 500 mil professores em 4.700 municípios iniciaram estas formações até março de 2020 de acordo com dados informados pelas redes, o que corresponde a cerca de 30% do universo de professores (MOVIMENTO PELA BASE, 2020).

O Ministério da Educação também atuou na adequação de outras políticas nacionais à BNCC. Algumas das principais foram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que para o edital de 2019 já alinhou as publicações à BNCC, e a Base Nacional de Formação Docente (BRASIL, 2019c; 2020c). Ainda assim, restam esforços a serem feitos para alinhamento do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), o que é um dos principais desafios e insumos para que as redes compreendam a aprendizagem dos seus estudantes olhando para habilidades e competências da BNCC (INSTITUTO REÚNA, 2020).

Após os dois primeiros ciclos do ProBNCC e com a transição no governo federal, não houve prorrogação do programa. Ainda assim, um terceiro ciclo do ProBNCC foi anunciado, que corresponderia ao monitoramento da implementação e continuidade de algumas ações como a formação de professores. Até meados de 2021, o MEC anunciou a realização de um estudo

feito por instituições de pesquisa para monitorar a implementação da BNCC na dimensão da oferta e no nível de sala de aula (BRASIL, 2020a).

5. Indução e Coordenação no Ciclo I: (Re)elaboração de novos currículos

Para compreender as mudanças geradas pelo tripé que constitui o ProBNCC, é possível olhar para casos que exemplificam características e efeitos de coordenação e indução do programa. No primeiro ciclo, os estados tiveram o desafio de realizar uma leitura da BNCC e publicar documentos referenciais próprios nos territórios no prazo de 2019. As secretarias foram responsáveis por indicar os redatores, que em grande parte eram professores selecionados via editais e portarias, como no caso do Edital nº 11/2019 da Secretaria Estadual de Sergipe. Também houve o aproveitamento de especialistas com notório saber nas secretarias para a função de redação do currículo.

O fluxo de elaboração dos currículos seguiu cinco fases, que muitas vezes eram adaptadas ou subdivididas conforme o planejamento específico de cada equipe estadual. Primeiro, as secretarias deveriam elaborar uma versão inicial de redação, contemplando as especificidades regionais. Posteriormente, essa versão era disponibilizada para consulta pública online e recebia contribuições. A maioria dos estados também realizava audiências públicas ou seminários sobre o currículo em diferentes partes do território. É o caso de São Paulo, por exemplo, que realizou seminários agregando diretorias regionais de ensino (Governo do Estado de São Paulo, 2019). Depois, o documento deveria ser revisado conforme as contribuições recebidas e enviado para aprovação no conselho e homologação.

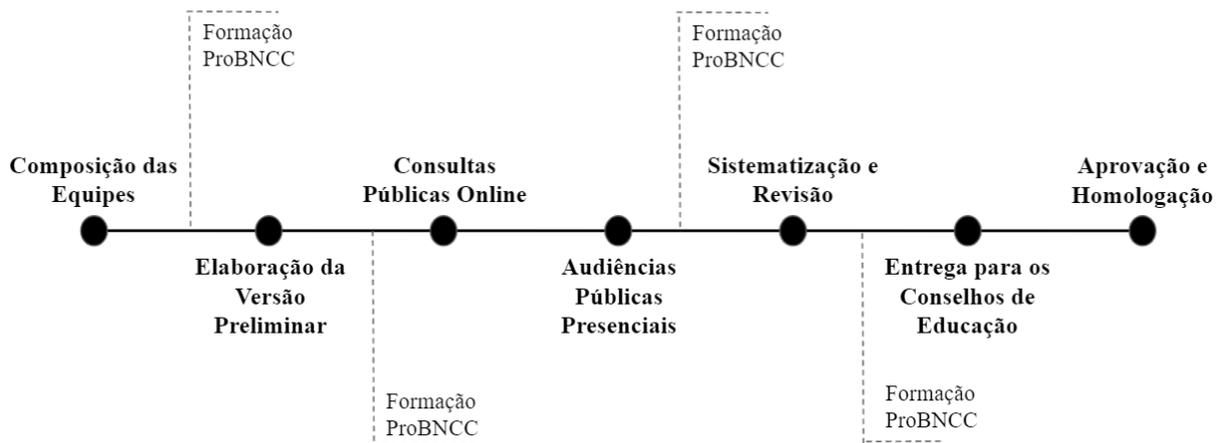


Figura 2. Atividades do Ciclo I do ProBNCC realizadas pelas equipes estaduais. Fonte: Elaboração Própria com base no Guia de Implementação da BNCC.

A priori, as principais dificuldades técnicas dos estados envolviam compreender a diferença entre a BNCC e o currículo, bem como caminhar na estrutura de redação. Esse foi um aspecto chave, afinal um dos objetivos de indução relevantes para o MEC era a elaboração de currículos com qualidade em regime de colaboração. Foram realizados ao menos três encontros formativos com as equipes de currículo (BRASIL, 2018f). Os conteúdos dos encontros seguiam o calendário nacional de implementação das ações do programa, passando por formações sobre estrutura curricular e sistematização de consultas públicas. Na prática, os encontros conduzidos pelo MEC também eram uma forma de coordenação que gerava cooperação horizontal entre os estados para resolução de problemas comuns. Estados que avançaram rápido foram incentivados a apoiar outros, a exemplo do Mato Grosso do Sul, que realizou consultas públicas do currículo antes dos outros, em junho de 2018 (GOVERNO DO MATO GROSSO DO SUL, 2019; BRASIL, 2018f).

Além dos encontros, foram realizadas webconferências periódicas de orientação por meio do canal da BNCC no Youtube¹. Houve também a comunicação do programa com os bolsistas por grupos de Whatsapp, e a organização de reuniões para troca de experiências entre as equipes estaduais. Foram disponibilizados instrumentos para apoiar as redes nas etapas comuns do ciclo I, como a ferramenta de construção curricular (BRASIL,

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC8kMHcviVD92fecRdbTMxIq>

2018d) e a plataforma para elaboração de consultas públicas (BRASIL, 2018c). Todos os redatores e coordenadores tinham acesso a essas plataformas para fazer a gestão dos processos e também publicarem documentos. Apesar disso, o uso pelas redes era discricionário, existindo casos em que as secretarias optaram por usar plataformas próprias e publicarem os documentos para consulta no site da própria secretaria, a exemplo do Currículo de Referência do Estado de Minas Gerais (GOVERNO DE MINAS GERAIS, 2018).

Outra ação do MEC para gerar coordenação foi o estabelecimento de prazos e fluxograma da implementação, com janelas específicas de uso dos recursos disponibilizados. Isso influenciou no comportamento dos comitês, que buscaram atender aos prazos estipulados para determinadas fases do programa, por exemplo, o período para consultas e audiências públicas se concentrou entre agosto e outubro de 2018. Assim, nota-se que um dos principais papéis do MEC foi estabelecer o “ritmo” da implementação, sendo esta uma atribuição intransferível das secretarias estaduais e municipais de educação.

Vários estados mobilizaram esforços junto aos conselhos estaduais de educação para realizarem reuniões extraordinárias e cumprirem os prazos do programa, por exemplo, no estado do Maranhão, a homologação foi feita em 30 de dezembro por meio da resolução nº 223/2018 (CEE/MA, 2018). Após atrasos em etapas anteriores, o comitê de currículo recorreu a uma contratação externa da FGV para consolidar as contribuições e finalizar o documento, uma solução distinta daquela adotada em outros estados, mas que levou a finalizar sua publicação (O IMPARCIAL, 2019).

Em relação à indução, o programa provocou comportamentos nas secretarias de educação que não ocorreriam em outro contexto. O regime de colaboração talvez seja um dos principais exemplos disso, otimizando recursos e colocando estados e municípios para trabalharem juntos, sem sobreposições. Em Tocantins, por exemplo, houve um trabalho que levou a homologação do referencial curricular em todos os 139 municípios e o documento foi considerado uma publicação conjunta da secretaria estadual com representações dos municípios e os conselhos municipais de educação (TOCANTINS, 2018; GAZETA DO CERRADO, 2018). Dessa forma, a partir de

um estímulo inicial presente na formatação do ProBNCC, os próprios estados e municípios caminharam buscando formas de fortalecer a cooperação vertical.

6. Indução e Coordenação no Ciclo II: Formação Continuada

Para o ciclo II do programa, voltado às formações de professores sobre os novos currículos, os pilares de atuação continuaram os mesmos, com mudanças de caráter incremental promovidas pela portaria nº 756, de 3 de abril de 2019 e o planejamento proposto pelo MEC, com cronograma e metas. A composição das equipes passou de redatores para formadores de currículo.

A assistência financeira também seguiu os moldes do ciclo I, com a inclusão de novos serviços possíveis de serem empenhados através dos recursos do PAR, como conteúdos instrucionais para cursos, plataformas de formação continuada a distância e produção de materiais orientativos. Ainda assim, por serem mais custosos a maior parte do empenho dos recursos continuou sendo para organização de encontros formativos presenciais, onde especialistas foram até os territórios trabalharem aspectos do currículo, formando multiplicadores. Esses conhecimentos e materiais de formação foram, em geral, replicados posteriormente nas escolas por formadores e gestores.

O alinhamento entre as equipes de currículo e de formação ilustra a indução do programa. Esse foi o caso do Mato Grosso, que antes das formações do novo currículo já possuía os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapros) espalhados pelo Estado e passou a trabalhar em conjunto com a equipe do ProBNCC para oferecer a formação introdutória sobre o currículo recém publicado (GOVERNO DO MATO GROSSO, 2019). Isso permitiu que a rede tivesse capilaridade e continuidade nas formações, além de chegar a um grande número de professores em seu território.

A assistência técnica do MEC esteve disponível para que as redes tivessem ferramentas de apoio e clareza das etapas a serem seguidas. Planilhas de planejamento foram disponibilizadas para que as equipes estaduais de currículo tivessem visibilidade de todos os aspectos que deveriam considerar. O processo foi mapeado em sete passos, desde o diagnóstico das

necessidades formativas dos professores até o monitoramento e avaliação das formações, conforme apresentado na Figura 3.

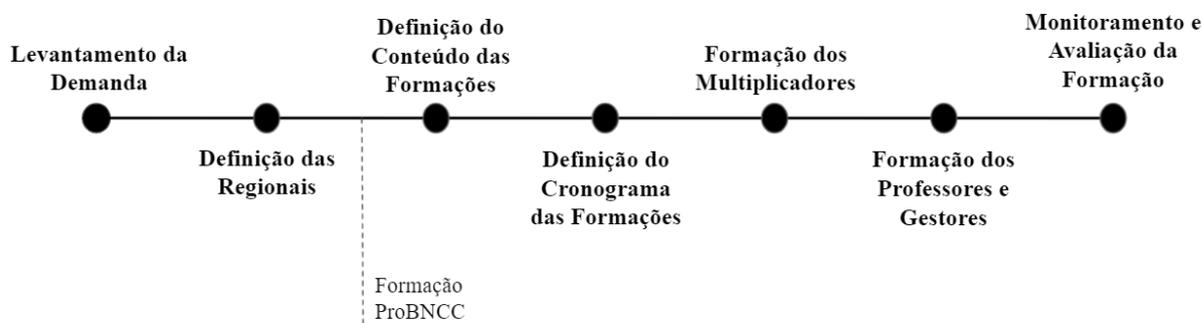


Figura 3. Atividades do Ciclo II do ProBNCC realizadas pelas equipes estaduais. Fonte: Elaboração Própria com base no Guia de Implementação da BNCC.

Também foram realizados três encontros com todas as 27 equipes estaduais de currículo. As temáticas trabalhadas seguiram o calendário nacional e abordaram aspectos como planejamento, elaboração de pautas formativas e avaliação das formações. Por fim, o MEC também disponibilizou uma plataforma autoinstrucional de formação sobre a BNCC, o AVAMEC (BRASIL, 2019b). Em muitos estados o uso dessas ferramentas pelos professores foi contabilizado como horas de formação.

Da mesma forma que o ciclo I, os encontros formativos implementados pelo MEC criavam espaços de coordenação entre estados e municípios. Como consequência, havia cooperação vertical e horizontal, a exemplo do compartilhamento das propostas de planejamento das formações. Estados que estavam adiantados no planejamento compartilhavam e serviam de referência para os outros. Pernambuco foi um dos principais exemplos no ciclo II, ao ter uma das propostas mais consolidadas por inserir as formações nos encontros organizados pelas regionais da secretaria estadual (Movimento pela Base, 2021), o que consequentemente levou o estado a ser um dos com maior percentual de professores formados (UNCME-PE, 2019). Esse compartilhamento também levava a maior integração e otimização dos recursos do programa, além de combinados comuns sobre quais estratégias

eram mais efetivas para cascatear a formação continuada de tal maneira que chegasse ao maior número de professores possível.

7. Lições para o Arranjo Federativo na Implementação de Políticas Educacionais

Ao analisar de maneira transversal os quase três anos de implementação do ProBNCC, é possível observar uma estrutura que alia distintas formas de apoio do Ministério da Educação. O tripé formado pelos eixos de apoio da política se baseia em assistência financeira, técnica e de pessoal, sendo esses aspectos necessários para a construção de capacidade instalada nas redes de ensino (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). Diferentemente de outras políticas, como o SAEB ou PNLD, a partir da homologação da BNCC o MEC não ocupou um papel de implementação, mas sim de coordenação e indução para todas as etapas decorrentes.

Tendo em vista os resultados do ProBNCC, houve avanço na implementação da Base, sobretudo no ciclo I, com todos os estados tendo currículos próprios. O ciclo II apresentou maior variação entre as redes, com estados que não chegaram a formar professores até o final de 2019, o que pode estar relacionado com a própria complexidade da política de formação, que precisa um público alvo grande de professores e possui caráter continuado.

O arranjo de coordenação utilizado no ProBNCC pode ser apontado como o principal fator que gerou cooperação horizontal e vertical dentro do programa. Ao nomear o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) como fóruns participantes (Brasil, 2018e) e garantir representação equânime nas equipes estaduais, foi possível contornar a ausência de instâncias formais de coordenação entre os entes na educação (ABRUCIO, 2010), gerando incentivos para cooperação. Uma consequência direta do regime de colaboração adotado no ProBNCC desde o início da formulação dos novos currículos foi evitar a sobreposição de atribuições e economizar recursos entre estados e municípios sem duplicação do trabalho, que resultou em documentos que em geral contavam com qualidade e legitimidade, como no estado do Ceará (OLIVEIRA, VIDAL, 2020).

Apesar do MEC sugerir um modelo de implementação com cronograma nacional, as equipes estaduais de currículo tinham autonomia na gestão dos recursos, e elaboraram planos distintos para alcance dos resultados estipulados. Dessa forma, o desenho do ProBNCC pode ser considerado um caso concreto do Regime de Colaboração. A presença da colaboração enquanto princípio na implementação do programa ilustra uma indução que resguardou graus de autonomia e gerou cooperação entre os entes, como evidencia a variação em relação aos resultados da política entre os estados.

A implementação do programa também concretiza como o MEC possui competência para atuar como indutor e coordenador de políticas educacionais, e pode fazer isso sobretudo a partir da assistência técnica e não apenas com regulamentação e transferência de recursos. Além das orientações e pactuação dos formatos de implementação, isso pode ser feito pela articulação com representantes das redes e os técnicos responsáveis, que mostraram uma demanda por troca de experiências entre os entes federados.

Tendo em vista o que foi analisado, é possível concluir que coordenação no caso do ProBNCC significou principalmente a presença ativa do MEC na pactuação de combinados e criação de espaços comuns entre os entes federativos, ditando assim o ritmo nacional da implementação e gerando incentivos para cooperação. Do ponto de vista de indução, significou a oferta de recursos técnicos, humanos e financeiros que geraram comportamentos distintos para o alcance dos resultados esperados na política.

Apesar de todos esses esforços e resultados, houve dificuldade para que as secretarias absorvessem as equipes técnicas e tomassem a implementação dos currículos como algo que dependia também de esforços e recursos locais. A organização da implementação curricular enquanto política fomentada pelo MEC gerou a composição de equipes que em alguns casos ficavam apartadas de outras estruturas das secretarias. Como consequência, em certas redes não houve uma perenidade das ações, isso fez com que a descontinuidade do ProBNCC em 2020 causasse uma paralisação das iniciativas de implementação dos currículos.

Esse aspecto demonstra as limitações na indução desse tipo de política pelo governo federal. Mesmo contando com um regime de colaboração desde a formulação, estados e municípios continuam dependendo de apoio contínuo

para que a BNCC seja realidade nas salas de aulas. Isso se deve à própria fragilidade técnica e financeira das redes, quanto à necessidade de políticas que visem prioritariamente a geração de capacidade instalada (Todos pela Educação, 2018). A experiência do ProBNCC ilustra que existindo esferas de coordenação os entes subnacionais tendem a priorizar a política e colaborar, acontecendo o contrário no momento em que o governo federal se ausenta deste papel. A descontinuidade do programa, normatizado via portaria, também reforça a necessidade da consolidação de um Sistema Nacional de Educação sólido, por meio do qual seja possível arranjar políticas nacionais dentro de um modelo mais estável e claro.

Para além da indução e coordenação, relevantes para compreensão da implementação de políticas educacionais, há outros aspectos do programa não explorados na análise deste caso, como a efetividade do uso do recurso transferido, os posicionamentos de atores não governamentais na implementação da BNCC, a qualidade dos currículos elaborados e das formações realizadas. Esses assuntos podem ser explorados em pesquisas futuras, sobretudo o comportamento das equipes estaduais e das redes de ensino a partir do fim do ProBNCC.

8. Referências

ABRUCIO, F. L. **A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento**. In: Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, 20102010: 01-29.

ABRUCIO, F.L.; COSTA, V. M. F. **Reforma do Estado e o contexto federativo brasileiro**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 1999. (Pesquisas; 12).

ARRETCHE, Marta. **Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia**. São Paulo em perspectiva, 2004, 18.2: 17-26.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF

BRASIL, Ministério da Educação, (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Infantil**. Brasília, MEC.

BRASIL, Ministério da Educação, (2000). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC.

BRASIL, Ministério da Educação, (2009). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC.

BRASIL, Ministério da Educação, (2010). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Infantil**. Brasília, MEC.

BRASIL, Ministério da Educação, (2013a). **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC.

BRASIL, Ministério da Educação, (2013b). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC.

BRASIL, Ministério da Educação (2014) - **Plano Nacional de Educação**. Brasília, MEC.

BRASIL, Ministério da Educação (2018a) - **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC.

BRASIL, Ministério da Educação (2018b). **Comitê vai trabalhar pela implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/62071-comite-vai-trabalhar-pela-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 05/07/2021

BRASIL, Ministério da Educação (2018c). **Consulta Pública. Apoio à (re)elaboração de currículo**. Disponível em: <<http://consulta.basenacionalcomum.mec.gov.br/#/login>>; Acesso em: 04/07/2020

BRASIL, Ministério da Educação (2018d). **Documento Curricular. Apoio à (re)elaboração de currículo**. Disponível em: <<http://doccurricular.basenacionalcomum.mec.gov.br/#/login>>; Acesso em: 04/07/2020

BRASIL, (2018e). PORTARIA Nº 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018. **Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.**

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação (2018f). **Comitê de Implementação da BNCC.** Disponível em:

<https://www.uncme.org.br/Gerenciador/arquivos/29613409fb76f4b5cd139e8fa0c0d1a9.pdf>. Acesso em: 06/09/2020.

BRASIL, Ministério da Educação (2019a). **Programa de Apoio à Implementação da BNCC: Planejamento para 2019.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2019-pdf/110411-probncc-2019-lancamento/file>>. Acesso em: 05/07/2021.

BRASIL, Ministério da Educação (2019b). **AvaMEC.** Disponível em: <<https://avamec.mec.gov.br/#/>>; Acesso em: 04/07/2020.

BRASIL, (2019c). EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 01/2019 – **CGPLI EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO PNLD 2019 – ATUALIZAÇÃO BNCC.** Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/12998-edital-pnld-2019-atualizacao-bncc>

BRASIL, Ministério da Educação (2020a). **Secretaria de Educação Básica do MEC realiza o primeiro diagnóstico da implementação da BNCC.** Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/secretaria-de-educacao-basica-do-mec-realiza-o-primeiro-diagnostico-da-implementacao-da-bncc>>. Acesso em: 04/07/2021.

BRASIL, Ministério da Educação (2020b). **GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** Brasília, MEC. Disponível em: <<https://implementacaobncc.com.br/wp->

content/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf>.

Acesso em: 05/07/2021.

BRASIL, (2020c). **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>

BRASIL, Ministério da Educação (2021). **Plano de Ações Articuladas (PAR)**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/par>. Acesso em: 05/07/2021.

BONAMINO, A., & Martínez, S. A. (2002). **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado**. Educação & Sociedade, 23(80), 371-388.

CORRÊA, A., & Morgado, J. C. (2018). **A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios**. Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação-COLBEDUCA, 3.

CURY, C. R. J. **Federalismo político e educacional**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Políticas públicas e gestão da educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (2018). **RESOLUÇÃO CEE/MA nº 223/2018. Define Normas Complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de nove anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão**. Disponível em: <<http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-223-2018.pdf>>. Acesso em: 04/07/2021.

DARLING-HAMMOND, L. (1994). **National standards and assessments: Will they improve education?** American journal of Education, 102(4), 478-510.

FUHRMAN, Susan H. **Designing Coherent Education Policy: Improving the System**. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104., 1993.

GAZETA DO CERRADO (2018). **Educadores e Dirigentes de educação dos 139 municípios definem Documento Curricular do Tocantins**. Disponível em: <<https://gazetadocerrado.com.br/educadores-e-dirigentes-de-educacao-dos-139-municipios-definem-documento-curricular-do-tocantins/>>. Acesso em: 04/07/2021.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. (2019) Secretaria de Educação. **Educação de SP homologa novo currículo da educação infantil e ensino fundamental**. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-de-sp-homologa-novo-curriculo-da-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 04/07/2021.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS (2021a). Secretaria de Educação. **Consulta Pública para definir os currículos das escolas de Minas Gerais está aberta até dia 23**. Acesso em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9925-consulta-publica-para-definir-os-curriculos-das-escolas-de-minas-gerais-esta-aberta-ate-dia-23>>. Acesso em: 04/07/2021.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS (2021b). Secretaria de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Acesso em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 04/07/2021.

GOVERNO DO MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **"Cefapro realiza formação para professores de escolas do Campo"**. 27/09/2019. Disponível em: <<http://www3.seduc.mt.gov.br/-/12779070-cefapro-realiza-formacao-para-professores-de-escolas-do-campo>>. Acesso em: 08/09/2021.

GOVERNO DO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **SED vai lançar versão impressa do Currículo de Referência EI e EF de MS, nesta terça-feira**. Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/sed-vai-lancar-versao-impressa-do-curriculo-de-referencia-ei-e-ef-de-ms-nesta-terca-feira/>> Acesso em: 04/07/2021.

GOVERNO DO ESTADO DO MATO GROSSO (2019). Secretaria de Estado de Educação. **Seduc debate BNCC com formadores do Cefapro, assessores e coordenadores pedagógicos**. Disponível em: <<http://www3.seduc.mt.gov.br/11308463-seduc-debate-bncc-com-formadores-do-cefapro-assessores-e-coordenadores-pedagogicos>> Acesso em: 04/07/2021.

GOVERNO DO TOCANTINS. **Governo lança Documento Curricular do Tocantins que estabelece novas diretrizes para Educação**. Disponível em: <<https://www.to.gov.br/secom/governo-lanca-documento-curricular-do-tocantins-que-estabelece-novas-diretrizes-para-educacao/cltw9u2ss9r>>. Acesso em 04/07/2021.

INSTITUTO REÚNA. (2020) **Avaliações Alinhadas à BNCC: análises e propostas para o debate**. Disponível em: <<https://institutoeuna.org.br/projeto/avaliacoes-alinhadas-a-bncc/>>. Acesso em: 04/07/2021.

INFONET, (2019). **Edital seleciona professores para o Programa de Implementação da BNCC**. Disponível em: <<https://infonet.com.br/noticias/educacao/edital-seleciona-professores-para-o-programa-de-implementacao-da-bncc/>>. Acesso em: 05/07/2021.

KIRST, M. W., & WALKER, D. F. (1971). **An analysis of curriculum policy-making**. Review of Educational Research, 41(5), 479-509.

LEE, J. (2012). **Educational equity and adequacy for disadvantaged minority students: School and teacher resource gaps toward national mathematics proficiency standard**. The Journal of Educational Research, 105(1), 64-75.

LEVIN, B. (2008). **Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools**. The Sage handbook of curriculum and instruction, 7-24.

LOTTA, G. S., GONÇALVES, R., & BITELMAN, M. F. (2014). **A coordenação federativa de políticas públicas: uma análise das políticas brasileiras nas últimas décadas**. Cadernos Gestão Pública e Cidadania, 19(64).

LOUZANO, P. **Análise Internacional Comparada de Políticas Curriculares**. Conselho Nacional dos Secretários de Educação, 2015. Disponível em:

<http://www.consed.org.br/media/meeting/562f6a2645de4.pdf>. Acesso em 27/06/2021.

O IMPARCIAL. **Governo do Estado entregou Documento Curricular às prefeituras maranhenses.** Disponível em: <<https://oimparcial.com.br/politica/2019/03/governo-do-estado-entregou-documento-curricular-as-prefeituras-maranhenses/>>. Acesso em: 04/07/2021.

MOVIMENTO PELA BASE. (2020) **BNCC: Monitoramento da implementação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.** Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-monitoramento-da-implementacao/>>. Acesso em: 04/07/2021.

MOVIMENTO PELA BASE. (2021), **Formação continuada dos professores alinhada ao currículo em Igarassu (PE).** Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/formacao-continuada-dos-professores-alinhada-ao-curriculo-em-igarassu-pe/>>. Acesso em: 04/07/2021.

MELLO, G. N. (2014). **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas.** Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/08/guiomar_pesquisa.pdf>. Acesso em: 05/07/2021.

Mendonça, E. F. (2018). **PNE e base nacional comum curricular (BNCC): Impactos na gestão da educação e da escola.** In Aguiar & Dourado (Orgs.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Biblioteca Anpae, 59 p. ISBN: 978-85-87987-13-6.

MICHETTI, M. (2020). **Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, 35(102).

OLIVEIRA, R. P.; SOUZA, S.Z. 2010. **O Federalismo e sua relação com a educação no Brasil.** In: Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, 20102010: 01-29.

OLIVEIRA, A. G. L. S.; VIDAL, E. M. **A implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (BNCC) em Regime de Colaboração.** Brazilian Journal of Development, 2020, 6.4: 19776-19784.

Oliveira, A. G. L. S., & Vidal, E. M. (2020). **A implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (BNCC) em Regime de Colaboração**. Brazilian Journal of Development, 6(4), 19776-19784.

PENA, F. L. A., & Ribeiro Filho, A. (2009). **O uso didático da história da ciência após a implementação dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (PCNEM)**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, 26(1), 48-65.

RICARDO, E. C., & Zylbersztajn, A. (2016). **Os parâmetros curriculares nacionais para as ciências do ensino médio: uma análise a partir da visão de seus elaboradores**. Investigações em ensino de ciências, 13(3), 257-274.

SANTOS, L. L. (2010). **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão**. Educação & Sociedade, 31(112), 833-850.

SCHMIDT, W. & Prawat, R. (2006). **Curriculum coherence and national control of education: Issue or non-issue?**. Journal of Curriculum Studies. 38. 641-658. 10.1080/00220270600682804.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. (2020). **Educação Já: Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/170.pdf>. Acesso em: 04/07/2021.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO (2020). **Guia das Regulamentações: Referências para os sistemas municipais de ensino quanto à aprovação e normatização dos currículos de referência alinhados à BNCC**. Disponível em: <https://uncme.org.br/Gerenciador/kcfinder/upload/files/guia_regulamentacoes_final_paginado-uncme.pdf>. Acesso em: 04/07/2021.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO DO PERNAMBUCO (2019). **Construção e implementação do currículo da educação infantil e do ensino fundamental**. Disponível em: <<http://uncmepe.org.br/wp-content/uploads/2019/10/1->

APRESENTA%C3%87%C3%83O-UNCME-ANA-SELVA.pdf>. Acesso em: 04/07/2021.

Autores

Giovanni Iuliano Meira^{1,*}, Danilo Leite Dalmon²

1. Bacharel em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP);
2. Mestre em Educação Internacional Comparada pela Universidade de Stanford.

* Autor para correspondência: iuliano.gm@gmail.com