

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PAÍSES DA AMÉRICA DO SUL: UM
OLHAR PARA OS ANOS INICIAIS**

SILMARA DOS SANTOS DA CUNHA
ORIENTADORA: Profa. Dra. JANE MERY RICHTER VOIGT

JOINVILLE

2020

SILMARA DOS SANTOS DA CUNHA

**CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PAÍSES DA AMÉRICA DO SUL: UM
OLHAR PARA OS ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas, da Universidade da Região de Joinville – Univille, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra. Jane Mery Richter Voigt.

JOINVILLE
2020

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

C972c	<p>Cunha, Silmara dos Santos da Currículos da educação básica em países da América do Sul: um olhar para os anos iniciais/ Silmara dos Santos da Cunha; orientadora Dra. Jane Mery Richter Voigt. – Joinville: Univille, 2020.</p> <p>126 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Base Nacional Comum Curricular – América do Sul. 2. Base Nacional Comum Curricular – Brasil. 3. Currículos – Avaliação – América do Sul. 4. Educação básica – Currículos – Brasil. I. Voigt, Jane Mery Richter (orient.). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 372.19</p>
-------	---

Elaborada por Christiane de Viveiros Cardozo – CRB-14/778

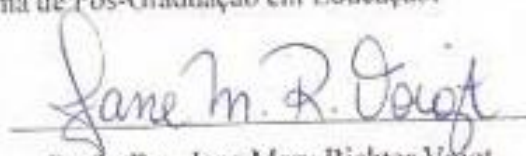
Termo de Aprovação

“Currículos da Educação Básica em Países da América do Sul: Um Olhar para os Anos Iniciais”

por

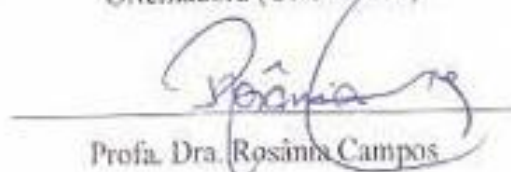
Silmara dos Santos da Cunha

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

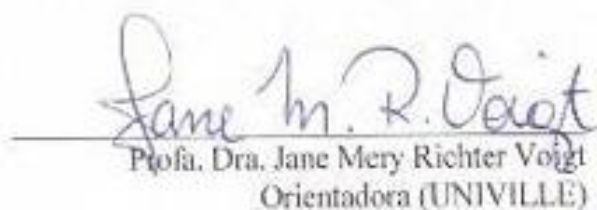
Orientadora (UNIVILLE)



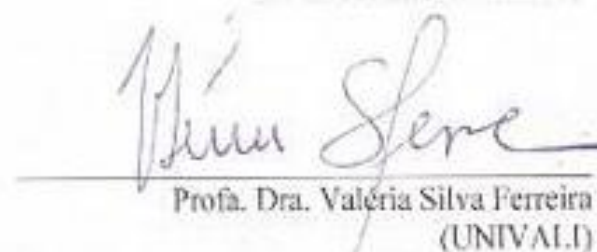
Prof. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

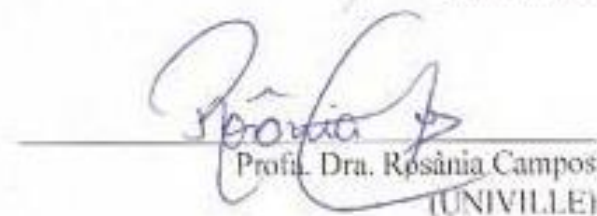
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Valéria Silva Ferreira
(UNIVALI)



Prof. Dra. Rosânia Campos
(UNIVILLE)

Joinville, 29 de julho de 2020.

DEDICATÓRIA

A você que permite me expressar, criticar, silenciar
e ser exatamente como sou;

A você que por algum motivo me escolheu, e por
vários motivos o escolhi;

Meu homem por vezes menino, sempre grandioso
pai e amoroso filho, te admiro e amo com suas
qualidades e seus defeitos, afinal também tenho os
meus;

A cumplicidade de 26 anos de vida caminhando
contigo apoiada sempre por manifestações de
incentivo, pela boa palavra, que me faz existir;

Dedico a você meu amado Jason Roberto da Cunha.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente ao meu esposo, Jason por me motivar e compreender os variados momentos vividos na pesquisa, e por me propiciar viver e dividir comigo as angústias de nosso dia a dia e as vitórias das pequenas apresentações em eventos, bem como, as minhas ausências para poder ocupar esses espaços, e muitas vezes o distanciamento pela imersão que foi necessária. Pois bem meu querido estamos frente ao fechamento deste ciclo diante de tantos que vivi ao seu lado.

À minha família em especial minha mãe, Dolores que embora tenha uma vida toda longe dos livros e da escola, tudo que sabe ou aprendeu na escola, sente saudades, valoriza e foi suficiente para nunca desistir de mim ou deixar que eu desistisse, fazendo de mim uma mãe igualmente amorosa. Mãe você pacientemente me esperava em meus atrasos sabendo que ao mesmo tempo me esforçava para estudar e dar conta da casa e família me fazia persistir ao lembrar o quanto com menos recurso sempre se esforçou para me dar o seu melhor, fez com que eu trilhasse caminhos que você jamais teve a oportunidade de trilhar por não ter acesso. Me orgulho muito da figura amorosa, forte e motivadora, mãe e da mulher você é.

Ao meu filho Daniel que me socorreu tecnologicamente algumas vezes e compreensão pelas inúmeras ausências.

Agradeço imensamente a professora Dra. Jane que, mais que uma professora se tornou uma inesquecível amiga e tudo que se espera de uma orientadora dando sempre seu melhor. Foi realmente um privilégio caminhar guiada por você. Tê-la como orientadora mudou minha forma de trabalhar, minha forma de ver o mundo, o meu fazer e as pessoas com quem me relaciono. Me proporcionou crescimento profissional e acima de tudo uma compreensão política de mundo, acreditando que a política perpassa todo o meu fazer na escola, em casa, nos relacionamentos e na vida. Por sempre me motivar dizendo: “Menos é mais”; “você pode melhorar”; “Preste atenção”; “o que exatamente quis dizer com isso?”; “acho que não dá para entender bem assim...”, sempre com paciência de uma matemática em que calcula a dose certa para cada palavra, e a palavra exata para cada situação. Tens não só o cálculo perfeito, mas as brilhantes palavras certas que ressoam como mágica para quem dela precisa.

Agradeço o aceite da Professora Dra. Rosânia, para compor a banca, pessoa que já administrou a secretaria de educação de Joinville e que desde então, já nutria grande admiração e que por ser essa professora encantadora em seus discursos de teoria educacional

ao reforçar com maestria as relações entre a política e a educação desvendando aos meus olhos a sua leitura de mundo político, psicossocial e educacional.

Igualmente agradeço a professora Dra. Valéria, que na administração e coordenação da FURB, conquistou-me por sua apresentação sobre a BNCC, reforçando as implicações do mercado neoliberal numa de suas apresentações em conferências da Univille, muito honrada por poder contar com você na minha Banca.

Agradeço à professora Dra. Marly que ao contribuir com os trabalhos e estudos do grupo de pesquisa GECDOTE – do qual participo, sempre nos deu total atenção, na troca de ideias, sugestões e com sua participação em meu artigo no último evento da FURB em Blumenau.

Agradeço minhas amigas: Fábria, Leila, Janaina, e Vanessa Giovanella com quem dividimos ideias, cafés e muitas alegrias e muitas apresentações e a Marilei companheira de trabalho, artigo e grupo de pesquisa, por sempre torcermos umas pelas outras sem competição e com muito carinho e respeito umas pelas outras, amizades para a vida.

Por fim, ao meu trabalho que me proporcionou a licença de dois anos, por meio da orientação da Dafne que estava a frente do recolhimento de documentos. A minha Diretora Rosângela e a auxiliar direção Rose Cléa, e às companheiras de trabalho que estiveram comigo Regiane e Juliana.

A Deus, por proporcionar essa oportunidade de crescimento pessoal para minha vida. Amo estar aqui, poder chegar aqui.

Muito Grata.

“No caminho com Maiakóvski”

“Na primeira noite eles se aproximam e roubam uma flor do nosso jardim. E não dizemos nada. Na segunda noite, já não se escondem: pisam as flores, matam nosso cão, e não dizemos nada. Até que um dia, o mais frágil deles entra sozinho em nossa casa, rouba-nos a luz, e, conhecendo nosso medo, arranca-nos a voz da garganta. E já não podemos dizer nada”.

Esse conhecido poema faz parte do longo poema “No caminho com Maiakóvski” (1968) do brasileiro Eduardo Alves da Costa. Muito citado por integrantes da resistência ao regime militar, o poema foi atribuído ao poeta russo Vladimir Maiakóvski (1893-1930).

RESUMO

A pesquisa intitulada “Currículos da Educação Básica em Países da América do Sul: um olhar para os anos iniciais” que tem como objetivo principal analisar os documentos curriculares nacionais para os anos iniciais dos sistemas públicos nacionais de Educação Básica de cinco países da América do Sul: Brasil, Argentina, Chile, Bolívia e Uruguai. É uma pesquisa vinculada à linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e ao Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias – GECDOTE. De abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada por meio de análise documental. Foram analisados os documentos curriculares dos países, anteriormente mencionados, que implementaram um currículo nacional. Para análise dos dados utilizou-se a metodologia da análise de conteúdo, referenciada por Bardin (2011). Importante mencionar que a análise dos documentos foi realizada no diálogo com autores como Pacheco (2002; 2018), Apple (2011), Moreira e Silva (2011), Ball (2014), que fundamentam este trabalho nas abordagens teóricas sobre currículo e políticas curriculares. Destacamos que as pesquisas já realizadas sobre o tema remetem para a importância de reflexões sobre as atuais discussões em torno de um currículo nacional. Os autores estudados ressaltam que é necessário um olhar atento aos discursos homogeneizantes vinculados às ideologias neoliberais de organismos transnacionais que impõem suas orientações e práticas, definindo políticas curriculares na América do Sul. Constatou-se por meio desta pesquisa que o currículo nacional tem objetivos semelhantes nos países investigados, seja para o desenvolvimento do currículo, seja para a formação dos estudantes. Para além desses dados, as análises indicaram que os documentos curriculares nacionais para a educação básica são elaborados a fim de orientar os projetos pedagógicos e as práticas curriculares. Os currículos pensados para os anos iniciais da educação básica nos diferentes países se assemelham na forma de organização, o que os diferencia são as ênfases nos aspectos culturais, mais presentes na Bolívia e no Uruguai. No entanto, o viés neoliberal se manifesta com mais intensidade nos documentos curriculares do Brasil, do Chile e em menor escala da Argentina, nos quais observamos termos com propósitos positivistas, desenvolvimentistas no sentido de desenvolver um povo voltado para o mercado de trabalho e para a competitividade.

Palavras-chave: Políticas curriculares; currículo Nacional; América do Sul; Educação Básica; Anos Iniciais.

ABSTRACT

The research entitled "Basic Education Curricula South American Countries: a look at the initial years" whose main objective is to analyze the national curriculum documents for the initial years of the national public systems of Basic Education of five countries in South America: Brazil, Argentina, Chile, Bolivia and Uruguay. It is a research linked to the research line Educational Policies and Practices of the Graduate Program in Education of the University of the Region of Joinville – UNIVILLE and the Research Group on Curricular Studies, Teaching and Technologies – GECDOTE. With a qualitative approach, the research was carried out through documentary analysis. We analyzed the curricular documents of the countries mentioned above, which implemented a national curriculum. For data analysis, the methodology of content analysis, referenced by Bardin (2011). It is important to mention that the analysis of the documents was carried out in the dialogue with authors such as Pacheco (2002; 2018), Apple (2011), Moreira e Silva (2011), Ball (2014), who base this work on theoretical approaches on curriculum and curricular policies. We highlight that the research already conducted on the subject refers to the importance of reflections on the current discussions around a national curriculum. The authors studied emphasize that it is necessary to look closely at homogenizing discourses linked to the neoliberal ideologies of transnational organizations that impose their guidelines and practices, defining curricular policies in South America. It was found through this research that the national curriculum has similar objectives in the countries investigated, either for the development of the curriculum or for the training of students. In addition to these data, the analyses indicated that the national curriculum documents for basic education are prepared in order to guide pedagogical projects and curricular practices. The curricula designed for the early years of basic education in different countries are similar in the form of organization, what differentiates them are the emphasis on cultural aspects, more present in Bolivia and Uruguay. However, the neoliberal bias is manifested more intensely in the curriculum documents of Brazil, Chile and to a lesser extent of Argentina, in which we observe terms with positivist, developmental purposes in order to develop a people focused on the labor market and competitiveness.

Keywords: Curriculum policies. National curriculum. South America. Basic Education. Early Years.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização curricular da <i>Educación Primaria e Comunitaria Vocacional</i> do sistema educativo plurinacional da Bolívia - (1° a 6° año).....	90
Figura 2 – Organização curricular da ‘ <i>Educación Primaria e Comunitaria Vocacional</i> ’ da Bolívia quanto aos <i>Contenidos curriculares. 1° año</i>	91
Figura 3 – Organograma de como se organiza a matemática no sistema uruguaio do ensino regular.....	96
Figura 4 – Organização do conteúdo curricular de Álgebra.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisas Iniciais no Catálogo Teses e Dissertações da CAPES.....	25
Tabela 2 – Pesquisas mais relevantes do Balanço de Produções.....	26
Tabela 3 – População de Países da América Latina.....	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos Curriculares e <i>sites</i> do Ministério da Educação de países da América do Sul.....	31
Quadro 2 - Relação dos Documentos Curriculares Nacionais dos países selecionados para a pesquisa e a data de implementação.....	33
Quadro 3 – Componentes Membros dos Institutos Privados: Movimento pela base.....	41
Quadro 4 – Membros do Conselho Consultivo do Movimento pela Base.....	42
Quadro 5 – Os 7 Princípios para a Construção da Base Nacional Comum.....	43
Quadro 6 – Documentos que norteiam o Currículo Nacional do Brasil.....	60
Quadro 7 – Documentos que norteiam o Currículo Nacional da Argentina.....	62
Quadro 8 – Documentos que norteiam o Currículo Nacional do Chile.....	66
Quadro 9 – Documentos que norteiam o Currículo Nacional da Bolívia.....	67
Quadro 10 – Documentos que norteiam o Currículo Nacional do Uruguai.....	69
Quadro 11 – Estrutura geral do sistema de educação do Brasil.....	71
Quadro 12 – Estrutura geral do sistema de educação da Argentina.....	71
Quadro 13 – Estrutura geral do sistema de educação do Chile.....	72
Quadro 14 – Estrutura geral do sistema de educação da Bolívia.....	73
Quadro 15 – Estrutura geral do sistema de educação do Uruguai.....	74
Quadro 16 – Organização curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.....	76
Quadro 17 – Exemplo de unidade temática do componente curricular Matemática do 2º ano dos anos iniciais.....	78
Quadro 18 – Organização curricular da Educação Primária da Argentina.....	79
Quadro 19 – Quanto aos aprofundamentos de objetivos por ‘eixos’ do ‘espaço de conhecimento.....	85
Quadro 20 – Organização curricular dos Anos Iniciais do <i>Primero a Sexto básico chileno</i>	86
Quadro 21 – Exemplo da organização curricular da ‘ <i>Educación Básica do Ensino Regular</i> ’ – 1º ao 6º básico do Chile 2º básico.....	87
Quadro 22 – Áreas do conhecimento da Educação Básica do Uruguai e os <i>cambios de conocimientos</i>	93
Quadro 23 – Detalhamento da busca de pesquisas no Catálogo Teses e Dissertações	

da CAPES.....	115
Quadro 24 – Relação com a consolidação e o acesso à BNCC e seus respectivos sites.....	117
Quadro 25 – Análise da arquitetura dos documentos curriculares nacionais.....	119

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BID – Banco Internacional de Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DOPEEBSC – Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica em Santa Catarina
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GECDOTE – Grupo de Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- SED/SC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO I – A PESQUISA DOCUMENTAL: REALIZANDO APROXIMAÇÕES E ESCOLHAS.....	29
1.1 A seleção dos países participantes da pesquisa.....	30
1.2 O processo de escolha dos documentos: o <i>corpus</i> da pesquisa.....	32
CAPÍTULO II – POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NO CONTEXTO DE PAÍSES DA AMÉRICA DO SUL.....	34
2.1 Política Curricular do Brasil.....	39
2.2 Política Curricular da Argentina.....	44
2.3 Política Curricular do Chile.....	48
2.4 Política Curricular da Bolívia.....	52
2.5 Política Curricular do Uruguai.....	57
CAPÍTULO III – CARACTERÍSTICAS DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PAÍSES DA AMÉRICA DO SUL: UM OLHAR PARA OS ANOS INICIAIS.....	60
3.1 Documentos regulatórios e orientadores.....	60
3.2 Eixo 1 – Estrutura geral da educação básica.....	70
3.3 Eixo 2 – Organização curricular dos anos iniciais.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE A – Revisão de produção acadêmica - Banco de teses e dissertação CAPES e Biblioteca Digital.....	115
APÊNDICE B – Endereços de sites utilizados na busca dos documentos curriculares em países da América do Sul.....	117
APÊNDICE C – Quadro para análise da arquitetura dos documentos curriculares nacionais.....	119

APRESENTAÇÃO

Escrevo do lugar de pedagoga e psicóloga por formação, com experiência de dezoito anos e meio como professora da educação de básica na rede municipal de ensino de Joinville/SC, com um olhar voltado para o fazer escolar, pelas vivências na educação infantil; ensino regular, educação de jovens e adultos; e Atendimento Educacional Especializado – AEE, que me atendo há pelo menos dezessete anos, o que me levou à busca de novas formações.

Nessa trajetória procurei fazer novos cursos de formação continuada oferecidos pela secretaria municipal de educação e busquei formação nas especializações em psicopedagogia clínica e institucional, atendimento educacional especializado. Recentemente cursei graduação em psicologia e mais uma especialização em psicologia clínica na abordagem psicanalítica. Após minha formação em psicologia, entrei para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Políticas e Práticas Educativas da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Nessa caminhada me deparei com mais perguntas que respostas, incertezas que certezas, e por isso, desde que entrei no campo profissional da educação, procurei nos livros me constituir como uma professora que acredita nas potencialidades de cada um, abrindo espaço para transformar os alunos em pessoas críticas e libertas das ideologias opressoras. Paulo Freire (1996), ao falar sobre a formação do professor afirma:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível à pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p. 13).

Assim, a cada dia, me permito viver acertos e erros no cotidiano institucional, tirando de cada vivência um aprendizado. Na mesma proporção que as diferentes leituras e reflexões vão sendo aprofundadas, os questionamentos aumentam, e novos caminhos apontam aos novos saberes. Da mesma forma no mestrado, tive dias de muitas descobertas, medos e dúvidas (ocupando inicialmente, um medo que suscita nossas fantasias infantis de não dar conta de continuar), mas, ao passar por situações que antes eram vistas como complicadas, o

empoderamento proporcionado pelo saber, tornam tais experiências simplesmente vivências maravilhosas.

A partir de reflexões no mestrado, me questionei tanto à minha prática educativa, quanto à continuidade do caminho, e minha escolha foi continuar a estrada, ao entrar no mestrado eu diria que, provo a mim mesma o quanto sou capaz.

Vale salientar que minha caminhada passou pela escola pública por toda uma vida, como aluna e como professora, por isso meu desejo de que a escola pública tenha uma estrutura, uma organização, e para que enquanto professora eu tenha meus direitos reservados na proposta de propor transformação no ensino aos meus alunos. Compreendi que isso se deve às políticas públicas e ao currículo que, segundo Apple, (2011, p. 71), é um instrumento das políticas que definem o projeto de sociedade e de educação, pois:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Pesquisar os currículos seria compreender um amplo processo no qual eles estão inseridos, percebendo o quanto as pesquisas sobre as políticas públicas, bem como sobre os currículos poderiam trazer novos significados para mim. Ao iniciar a pesquisa, e as leituras sobre essa temática, fui percebendo o quanto essas questões estavam implícitas em todas as minhas práticas na escola.

Assim iniciei a minha pesquisa, lá estava eu, me debruçando sobre a Base Nacional Curricular Comum no contexto da América do Sul, sob orientação da Professora Dra. Jane Mery Richter Voigt, e não mais solitária na caminhada. Faço parte do Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias, o GECDOTE, no qual os envolvidos discutem e refletem e realizam seminários e pesquisas relacionados ao tema de currículos e tecnologias na educação.

A cada encontro com a orientadora e com o grupo de pesquisa GECDOTE fui me apropriando dos conhecimentos oriundos de estudos e pesquisas sobre os sistemas educacionais, seu funcionamento e das novas responsabilidades assumidas, e do quanto esses conhecimentos poderão contribuir na minha atuação no sistema público de educação.

Deixo-me levar agora por esse mundo novo com o objetivo de pesquisar com “seriedade” e “humildade” de quem precisa aprender sempre. E a seriedade é algo que levo muito em conta, por ter certeza de que quando buscamos refletir sobre fatos pesquisados, nossa pesquisa torna-se uma fonte para novas investigações, por isso a responsabilidade e ética e o compromisso com a verdade é imprescindível.

INTRODUÇÃO

Para compreender quais as estratégias de resistência do poder para a implementação da Base Nacional Comum Curricular, trazemos primeiramente a política internacional e ressaltamos que o cenário econômico, em decorrência da globalização, dos ajustes fiscais e das modificações do papel do Estado, trouxe mudanças nas políticas curriculares e conseqüentemente nos currículos escolares. Nos diversos cenários nacionais de todo o mundo, segundo Ball (2013, p. 1): “há um conjunto de ‘movimentos’ experimentais e evolucionários gerais e altamente significativos em curso que envolve a modernização de serviços públicos, aparatos estaduais, arquitetura institucional global do Estado e suas escalas de operação”. Para escapar dessa formatação internacional americana pesquisando outros autores e o que eles fizeram e contribuir para elucidar sobre a necessidade de melhor compreender como esses documentos com influência americana para contribuir em reflexões como: Quais os interesses da reforma curricular? E se seria os Estados Unidos colonizador da BNCC?

Percebe-se demasiado interesse econômico pelas questões curriculares no cenário educacional. Interesses esses, que emanam do propósito de melhorar a educação, porém, pesquisas como a de Ball (2013) tem evidenciado que esses discursos estão pautados em interesses políticos privados pautados na perspectiva econômica, políticos e econômicos não só no Brasil, mas em toda a América do Sul.

Buscamos neste contexto da globalização, em que as políticas educacionais de diversos países têm implantado currículos nacionais e ainda, devido ao enfraquecimento das forças sociais frente ao capitalismo neoliberal, com as supostas soluções de regulamentação burocrática dos sistemas de todos os níveis de agentes sociais, compreender como a educação também vem sofrendo intervenções das políticas neoliberais. Para contribuir com essa discussão, trazemos Borón (2010), ressaltando que estamos num tempo de crescimento da regulação de mercados, da expansão dos sistemas educativos e assistência em saúde e dessa forma o capitalismo como é configurado como:

[...] incorrigível e por isso mesmo, irreformável. Os avanços sociais que se deram num breve intervalo em meados do século passado não foram produto do espírito capitalista, e sim da magnitude das forças sociais adversárias que puderam aproveitar, após a 2ª Guerra Mundial [...] (BORÓN, 2010, p. 44).

Borón (2010) nos coloca que, aspectos relacionados à colonização dos países da América do Sul são características que contribuem para que os movimentos de Reformas na

Educação ocorram por meio da criação das ferramentas de controle do conhecimento para inferirem na forma como pensam ou se comportam a população desses países. Esse assunto será melhor detalhado no capítulo teórico que fundamenta a pesquisa e poderá favorecer a visão do contexto macro em que opera influenciando as primeiras discussões curriculares em torno dos currículos nacionais.

Outras reflexões sobre as discussões em torno de um currículo nacional trazem a necessidade de um olhar sobre os discursos homogeneizantes vinculados às ideologias neoliberais de organismos transnacionais que impõem suas orientações e práticas, definindo políticas curriculares na América do Sul. A análise dos documentos curriculares, proposta por essa pesquisa, leva em consideração esse movimento de padronização e homogeneização que, mesmo com a prerrogativa de democratização e de respeito ao direito dos estudantes, podem abrir espaço para a mercantilização da educação. Outro aspecto relevante é a discussão da necessidade de um currículo nacional com o objetivo de promover a ‘a qualidade da educação’.

Para Macedo (2014, p. 1536):

[...] políticas curriculares como discursos hegemônicos, mais ou menos efetivos em sua tarefa de suturar a estrutura deslocada, ou seja, de fixar sentidos para educação [e currículo]. Num nível mais macro, tenho argumentado que as políticas tomam a *qualidade da educação* como significante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político. Na medida em que o exterior constitutivo desta cadeia de equivalência é uma fantasia idealizada de crise do sistema educacional, tornada “real” por um conjunto de dados estatísticos, trata-se de um discurso capaz de tornar equivalentes praticamente todas as demandas no campo da educação. A princípio, ninguém é posto no lugar do outro por este discurso, como se pode observar nas campanhas políticas em que todos, sem exceção e independente do lugar que ocupam no espectro político, defendem uma educação de qualidade.

Portanto, analisar o currículo nas suas concepções e nos modos de implantação associados a discursos de qualidade que submetem à condição profissional do professor faz refletir sobre o respaldo jurídico que assegura o que está conceituando. E quando essas concepções são disseminadas e inseridas na cultura e repetidamente afirmadas, como mensagem ‘meritocrata’, se propaga contaminando mais pessoas e obtendo um espaço de ‘aceitação positivista’ e utilitarista. Como observaremos nos documentos curriculares nacionais brasileiros, o foco está na:

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2018, p. 11).

Macedo (2019) chama a atenção para a participação de organismos internacionais e também de diversos institutos e fundações como parceiros, não só à frente das políticas de gestão educacional, mas também nas decisões conceituais nos documentos curriculares nacionais. As reflexões sobre a participação desses organismos na formulação de políticas curriculares serão mais exploradas no segundo capítulo desta dissertação. Como essa pesquisa é pautada nos documentos curriculares nacionais e nos marcos legais que os respaldam, os quais podem trazer vários conceitos de currículo. Escolhemos alguns autores para conceituar currículo, tais como Moreira e Tadeu (2011), Apple (2011) e Sacristán (1998) que contribuem com minha pesquisa para pensar e compreender o currículo. Esta pesquisa que envolve documentos curriculares se pauta no conceito de currículo, o qual pode ser compreendido, segundo Moreira e Silva (2011, p. 13-14), como:

Um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Como um currículo tem um caráter social, perpassa também pelo exercício da autonomia curricular dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores, o que possibilita a adequação do currículo à realidade de cada escola, atendendo às questões regionais, e às questões que dizem respeito à aprendizagem dos alunos. Dessa forma, um currículo nacional, nas suas concepções e nos modos de implantação associados a discursos de qualidade pode se mostrar muito prescritivo, por não contemplar a autonomia curricular e por submeter os atores da educação a situações inerentes a sua vontade. A ideia de currículo nacional, como base para toda a educação num determinado país, à medida que é disseminada e inseridas na

cultura e repetidamente (re)afirmada, vai obtendo um espaço de aceitação positivista’, como uma suposta verdade. Sacristán (1998) chama a atenção para a prescrição do currículo:

O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura tampouco independente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. Estudos academicistas ou discussões teóricas que não incorporam o contexto real no qual se configura e se desenvolve levam à incompreensão da própria realidade que se quer explicar (SACRISTÁN, 1998, p. 107).

Também na defesa da participação dos atores educacionais na formulação dos currículos e das políticas curriculares, Apple (2011) fala que as políticas curriculares não são discutidas com os professores, elas abarcam modelos prontos que negociam conhecimentos baseados em outros padrões ligados ao comércio neoliberal e não cultural e educacional acessível a todos. Ainda para Apple (2011, p. 61):

[...] Uma cultura comum jamais poderia ser a disseminação geral, para todas as pessoas, daquilo que uma minoria pensa e acredita. Ela requer não a imposição de padrões e conceitos, que nos tornem a todos “culturalmente letrados”, mas sim, e essencialmente, “a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem da formulação e reformulação de conceitos e valores”.

Entretanto, é válido destacar que a autonomia curricular se faz necessária para que se garanta o desenvolvimento de um trabalho democrático na discussão e implementação de um currículo, e na visão do autor Morgado (2003) que investe no conceito de autonomia curricular como sendo essencial no desenvolvimento de documentos curriculares é definida:

[...] a autonomia curricular é vista como possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades e do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de ação e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para sua formação (MORGADO, 2003, p. 338).

Nesse sentido, a autonomia curricular se faz necessária para que se garanta o desenvolvimento de um trabalho democrático na discussão e implementação de um currículo que contemple os projetos curriculares.

Diante do exposto, algumas questões mobilizam a realização dessa pesquisa:

Que países da América do Sul adotam um currículo nacional para o ensino fundamental?

Quais os interesses que perpassam as reformas curriculares em países da América do Sul?

Quais os documentos regulatórios que fundamentam os curriculares nacionais? Qual a estrutura geral do currículo nacional do ensino fundamental nesses países?

O que estes currículos nacionais têm em comum, especialmente para os anos iniciais?

Diante da problematização e dos questionamentos levantados, foi definido o objetivo principal: analisar os documentos curriculares nacionais para os anos iniciais dos sistemas públicos nacionais de Educação Básica de cinco países da América do Sul: Brasil, Argentina, Chile, Bolívia e Uruguai.

A seleção dos países foi realizada com base em critérios como a implementação de um currículo nacional; características políticas ou movimentos políticos semelhantes ou contraditórios; semelhante histórico de colonização e de exploração dos recursos naturais. Para verificar a pertinência desta pesquisa, foi realizado um balanço de produções no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

As primeiras aproximações foram realizadas por meio dos seguintes descritores:

– ("**Base Nacional Curricular Comum**" OR "**currículo**" OR "**Política Curricular Comum**") AND ("**Ensino Fundamental**" OR "**educação básica**") AND ("**América Latina**" OR "**América do Sul**").

Foi mantida a grafia idêntica, inclusive com aspas para as palavras compostas, parênteses e os operadores booleanos "OR" e "AND". Para a pesquisa também foram utilizados os seguintes filtros no site da Capes, compreendidos entre 2013 a 2018:

- a) Área do Conhecimento: Educação e Ciências Humanas;
- b) Área de Avaliação: Educação;
- c) Área de Concentração: Currículo e Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais;
- d) Nome do Programa: Educação (Currículo).

Essa busca foi realizada no Banco da Capes no dia 10 de junho de 2018. Foram encontrados 106.2295 resultados, sem o refinamento e após o refinamento 2003 resultados.

Com o refinamento relacionado ao tipo, Mestrado e Doutorado, foram encontrados 114 trabalhos. E desses, apenas 23 estavam de acordo com a temática dessa dissertação (ver Apêndice).

Essa seleção foi necessária para que obtivéssemos apenas trabalhos relacionados ao Ensino Fundamental. Destes, foram encontrados apenas dois trabalhos relacionados às políticas curriculares e à reformulação do currículo.

Na Tabela 1 apresentamos os resultados dessa busca, considerando os países da América do Sul contemplados nos 23 trabalhos selecionados.

Tabela 1 – Pesquisas Iniciais no Catálogo Teses e Dissertações da CAPES.

Países envolvidos nas pesquisas: 2014-2018	Ensino Básico	Países em parceria com o Brasil	Ensino Médio	* EJA e outros contextos políticos
Brasil	9	0	5	6
Argentina	0	0	0	0
Colômbia	0	0	0	0
Venezuela	0	0	0	0
Peru	0	0	0	0
Chile	0	0	0	0
Equador	0	0	0	0
Bolívia	0	0	0	0
Paraguai	0	0	0	0
Uruguai	0	1	0	0
Portugal	0	1	0	0
Angola	0	1	0	0
Total	9	3	5	6

Fonte: Autora (2018).

Na Tabela 1, observamos que nove das pesquisas são brasileiras, uma envolve Brasil e Uruguai e duas apresentam parcerias entre o Brasil com países fora do eixo da América do Sul.

As pesquisas a respeito do currículo comum no Brasil, 9 estão voltadas para a Educação Básica; 5 para o Ensino Médio; 3 envolvem questões relacionadas a parcerias com outros países e 6 abordam outros temas como o reforço escolar, o ensino superior, a Educação de Jovens e Adultos.

Não foram encontradas pesquisas que tratam do currículo comum nos anos iniciais, ou seja, para o ensino fundamental 1, o que justifica a realização dessa dissertação.

Duas pesquisas voltadas para os contextos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC chamaram a nossa atenção, uma delas tinha como tema o ensino fundamental e a

autonomia do professor na construção da BNCC, e outra versava sobre a oportunidade de conexão e potencial de mobilidade, favorecendo a expressão e voz dos sujeitos – professores e alunos – na (re)construção e desenvolvimento do currículo, ambos trazendo inovações para a nova BNCC.

Informações sobre essas pesquisas são apresentadas na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Pesquisas mais relevantes do Balanço de Produções.

Informações sobre a pesquisa	Ensino Básico	Local	Temática	Objetivo
<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS Programa: Educação (32011016015P0) Título: A autonomia docente na (re)construção do currículo no cotidiano escolar. Autor: Daniela Schiabel Tipo de Trabalho de Conclusão: Dissertação Data Defesa: 22/02/2017.</p>	1	Paraná-Guaçu MG	<p>Este trabalho analisa como se configura a autonomia do professor no processo de (re)construção do currículo escolar, no Ensino Fundamental I, de uma Escola do município de Paraguaçu-MG, que vai desde a esfera legislativa até à prática docente e sala de aula.</p>	<p>Identificar como os documentos legais apontam a responsabilidade e a autonomia do professor no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; bem como compreender de que forma esta autonomia se configura nas orientações da/na instituição educacional; e em que medida os professores se apresentam enquanto sujeitos autônomos neste processo curricular.</p>
<p>PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO Programa: Educação (currículo) (33005010003P1) Título: Os colegas de classe na escola ubíqua: integração currículo, tecnologias digitais e mobilidade em contextos Brasil e Uruguai. Autor: Jayson Magno Da Silva Tipo de Trabalho de Conclusão: Tese Data Defesa: 30/08/2017</p>	1	Brasil Uruguai	<p>Fundamentada em pressupostos teóricos sob a ótica da integração das tecnologias ao currículo e a emergência de web currículo. A pesquisa toma uma escola pública, em contexto Brasil, no qual se desenvolve o programa Piráí Digital, política pública realizada no município de Piráí, no Estado do Rio de Janeiro, com abrangência municipal, e uma escola pública, em contexto Uruguai, no qual se desenvolve o Plan Ceibal, realizado na República Oriental</p>	<p>Estabelecer relações entre a construção/reconstrução e o desenvolvimento do currículo com uso dos computadores portáteis, com oportunidade de conexão e potencial de mobilidade em dois contextos distintos de escolas públicas, uma no Brasil e outra no Uruguai, no que abarca a ação pedagógica.</p>

Fonte: Autora (2018).

A pesquisa de Daniela Shiabel (2017), apresentada na tabela 2, constata que a legislação brasileira assegura a participação e a autonomia do professor no processo de (re)construção do currículo na escola, globalmente e na instituição como na ação pedagógica de sala de aula.

Além disso, a pesquisadora observou as tentativas de cerceamento da autonomia quando o currículo oficial é assumido sem contextualização. A pesquisadora concluiu que a autonomia na (re)construção do currículo no cotidiano escolar constitui-se em um jogo de força e de poder entre as esferas legais, com possibilidades de autonomia profissional na execução das atividades de sala.

Já a pesquisa de Jayson Magno da Silva (2017) conclui que o uso dos computadores portáteis na educação, com oportunidade de conexão e potencial de mobilidade, favorece a expressão da voz dos principais sujeitos – professor e alunos – na (re)construção e desenvolvimento do currículo, para além da sala de aula, ultrapassando as barreiras impostas pelos seus muros, colocando a escola em qualquer lugar, em qualquer tempo, dando-lhe os contornos da escola ubíqua e sinalizando a emergência de *web* currículo.

A leitura desses trabalhos foi relevante para minha pesquisa, pois os temas tratados trazem concepções importantes, especialmente relacionadas às disputas que permeiam as políticas curriculares. Os estudos também tratam da autonomia curricular, termo frequentemente mencionado nos documentos curriculares, o que reiterou o meu desejo de questionar quais as concepções encontradas nesses documentos e a sua relação com o currículo.

Mesmo que as discussões das pesquisas mencionadas estejam relacionadas a presente investigação, observamos que não foi possível encontrar trabalhos que trazem a análise de documentos curriculares, especialmente para os anos iniciais do ensino fundamental, em países da América do Sul.

Deste modo, reiteramos a relevância deste estudo para a compreensão dos movimentos das políticas curriculares não apenas no Brasil, mas também em países vizinhos, com históricos colonizadores e que possuem similaridade na execução da agenda neoliberal.

A presente dissertação está organizada em três capítulos, além da apresentação, introdução e das considerações finais. Na introdução são apresentadas a problemática da pesquisa, os objetivos e o balanço de produções. No primeiro capítulo, intitulado “A Pesquisa Documental: Realizando Aproximações e Escolhas”, é apresentada a perspectiva metodológica e o movimento de busca, seleção e de análise dos documentos curriculares nos

países da América do Sul para que se pudesse definir o *corpus* da pesquisa e os países, *locus* da investigação.

Em seguida, no segundo capítulo “Políticas Educacionais e Curriculares no Contexto de Países da América do Sul” são apresentados aspectos sobre o movimento das políticas educativas e curriculares em países da América do Sul. O referencial teórico está pautado na premissa de que as políticas não podem ser compreendidas apenas nos contextos locais, mas sim, inseridas globalmente e vinculadas às questões sociais, econômicas e culturais da sociedade.

No terceiro capítulo “Características dos Currículos da Educação Básica em Países da América do Sul: um olhar para os anos iniciais”, são apresentadas as análises dos documentos curriculares. Essa análise contempla alguns pressupostos dos documentos analisados, a organização curricular da educação básica e a organização curricular dos anos iniciais nos países investigados.

CAPÍTULO I – A PESQUISA DOCUMENTAL: REALIZANDO APROXIMAÇÕES E ESCOLHAS

Na intenção de analisar os documentos curriculares nacionais para os anos iniciais dos sistemas públicos nacionais de Educação Básica de cinco países da América do Sul: Argentina, Brasil, Bolívia, Chile e Uruguai, optamos por realizar uma pesquisa documental pautada numa abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa, para André (2013), fundamenta-se numa perspectiva de que o conhecimento é socialmente construído pelas pessoas, que transformam a realidade, ao mesmo tempo em que transformam a si mesmas. André (2013, p. 97) ainda enfatiza que:

Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

Desse modo, as experiências políticas, sociais e culturais são materializadas em documentos, que nessa pesquisa constituem os documentos curriculares.

A análise de dados se justifica pelas considerações finais e tal análise documental “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28). No caso da presente investigação, será realizada a análise dos documentos disponíveis nos sites dos ministérios da educação de cada país investigado. Dessa forma, de acordo com Lüdke e André (1986) os documentos são uma fonte de informação contextualizada, fornecendo dados sobre o que está ocorrendo, neste caso, sobre os currículos nacionais em países da América do Sul. Com o propósito de saber a concepção de Currículo; se tem ou não tem uma base curricular nacional; e se o país que tiver uma base nacional é intra país apresentando os pontos comuns e divergentes como características desses documentos. A análise desses documentos foi inspirada nas indicações desenvolvidas pela análise de conteúdo que é definida como:

Um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A interpretação da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção de mensagens, inferência que está nos indicadores (qualitativos ou não) (BARDIN, 2011, p. 38).

Segundo Bardin (2011, p. 44), a análise de conteúdo “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens”. Dessa forma, para analisar os documentos curriculares é necessário estabelecer contatos com os materiais a serem analisados e “conhecer os textos e as mensagens contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2003, p. 44). O processo de escolha dos documentos da pesquisa consiste na “fase preliminar da constituição da composição dos dados da documentação ou de um banco de dados” (BARDIN, 2011, p. 45). Os documentos selecionados constituem o *corpus* da pesquisa, o conjunto de documentos que foram submetidos ao processo de análise. Para Bardin (2011), a constituição desse *corpus* implica em escolhas, mediante critérios pré-estabelecidos pelo pesquisador. Após a escolha dos documentos, realizou-se a leitura flutuante, para estabelecer um primeiro contato com os textos e conhecer “as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões representações e expectativas” (FRANCO, 2003, p. 44). Essas leituras permitiram estabelecer indicadores relativos às categorias de análise, que nesse trabalho foram definidas *a priori*, considerando que se pretende analisar os documentos com o objetivo de compreender a organização curricular, em especial dos anos iniciais, em países da América do Sul.

1.1 A seleção dos países participantes da pesquisa

A escolha dos países participantes da pesquisa foi realizada mediante alguns critérios. Num primeiro momento, foram identificados os dez países mais populosos da América do Sul e os resultados encontrados foram apresentados na tabela 3:

Tabela 3 – População de Países da América Latina.

País	Número de Habitantes	Ano da Coleta de dados
Brasil	208.846.896	2018
Colômbia	48.168.996	2018
Argentina	44.694.200	2018
Venezuela	31.689.176	2018
Peru	31.331.228	2018
Chile	17.925.262	2018
Equador	16.498.502	2018
Bolívia	11.306.341	2018
Paraguai	7.025.763	2018
Uruguai	3.369.299	2018

Fonte: base nos dados disponíveis em: Index Mundi (2020). Acesso em: 29 jun. 2020.

A partir dos dados da Tabela 3, cujos dados pouco diferem da primeira busca realizada em 2019 e apresentada no momento do exame de qualificação, foram feitas buscas em sites oficiais dos ministérios da educação destes países. Essas buscas permitiram identificar os países que apresentam um currículo nacional para a educação básica e a denominação desses documentos. No Quadro 1 são apresentados os endereços pesquisados nesta etapa.

Quadro 1 – Documentos Curriculares e *sites* do Ministério da Educação de países da América do Sul.

País	Documento Curricular	Endereço dos <i>sites</i> oficiais dos Ministérios da Educação
Brasil	Base Nacional Curricular Comum	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 .
Colômbia	" <i>Bases curriculares para la educación inicial y pré-escolar</i> "	https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-32746.html
Argentina	" <i>Diseño Curricular para la Educación Primaria</i> "	http://www.me.gov.ar/curriform/artesalta.html http://www.apdh-argentina.org.ar/ley.federal.de.educacion
Venezuela	" <i>Base Curricular transnacional</i> "	http://www.universia.es/estudiar-extranjero/venezuela/sistema-educativo/estructura-sistema-educativo/4524
Peru	" <i>Currículo Nacional de la Educación Básica</i> "	http://www.minedu.gob.pe/curriculo/recursos.php
Chile	" <i>Bases Curriculares Para La Educación Básica</i> "	https://www.mineduc.cl/servicios/entidades-relacionadas/ http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php
Equador	" <i>Plan Nacional de Educación</i> "	https://prezi.com/9gyulsiddxsh/sistema-equatoriano-de-educacao/
Bolívia	" <i>Currículo da Educação Primária Comunitária Vocacional do Sistema Educativo Plurinacional</i> "	https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_djtabs&view=tabs&layout=accordion&Itemid=470
Paraguai	Não se encontrou	não encontrado
Uruguai	" <i>Programa de Educación Inicial y Primaria</i> "	https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/

Fonte: Autora (2020).

Ao observar o Quadro 1, percebemos que todos os países apresentam um currículo nacional, exceto o Paraguai cujos dados não foram encontrados, e os documentos curriculares

recebem denominações diferentes nos diversos países da América do Sul como: “*Diseño Curricular para la Educación Primaria*”, na Argentina; “*Bases curriculares para la educación inicial y pré-escolar*”, na Colômbia, “*Currículo Nacional de la Educación Básica*”, no Peru; “*Base curricular transnacional*”, na Venezuela; “*Bases Curriculares Para La Educación Básica*”, no Chile; “*Currículo da Educación Primaria Comunitaria Vocacional do Sistema Educativo Plurinacional*”, na Bolívia (2019a; 2019b); “*Plan Nacional de Educación*”, no Equador. Independente da denominação e a partir da leitura flutuante das propostas curriculares, observamos que os documentos têm propostas semelhantes tanto para o desenvolvimento do currículo como para sua implementação.

Considerando os critérios já mencionados e os limites de tempo para a realização da dissertação, optamos pela escolha de cinco dos dez países anteriormente mencionados.

Para realizar a escolha, a partir das leituras flutuantes dos documentos, também observamos como os países poderiam responder às questões de pesquisa sobre as características de um currículo nacional para os anos iniciais da educação básica.

Assim, optamos pelo Uruguai, país em que apresenta em seus documentos uma política social preocupada com a formação integral da criança, uma educação crítica e emancipatória; a Bolívia, por apresentar a preocupação de oferta de um currículo que atenda as especificidades do seu povo multicultural por meio da educação; o Chile, pelo pioneirismo na implementação de um currículo nacional na América do Sul; a Argentina, pelas proximidades com o nosso país e pelas relações comerciais; e o Brasil, cuja proposta curricular pode ser discutida à luz dos documentos dos demais países.

1.2 O processo de escolha dos documentos: o *corpus* da pesquisa

Na intenção de escolher os documentos curriculares correspondentes aos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro foram feitas diversas pesquisas em sites oficiais. Em 2018, ano de início da presente investigação, não foi possível acessar todos os documentos curriculares.

Alguns desses documentos só foram disponibilizados ao longo de 2019 e algumas plataformas foram ficando mais acessíveis no decorrer desse processo, o que trouxe alguma dificuldade para essa investigação. Isso indica que a implementação de um currículo nacional é recente em países da América do Sul.

No Quadro 2 temos a relação dos documentos curriculares dos países selecionados assim como o ano de implementação dos currículos nacionais.

Quadro 2 - Relação dos Documentos Curriculares Nacionais dos países selecionados para a pesquisa e a data de implementação.

Países	Data	Nome dos Documentos Equivalentes a uma base curricular
Brasil	15.12.2018	Base Nacional Curricular Comum
Argentina	15.12.2017	<i>Diseño Curricular Para El Nivel Primario</i>
Chile	01.01.2017	<i>Bases Curriculares Para La Educación Básica</i>
Bolívia	02.01.2019	<i>“Currículo Da Educación Primária Comunitária Vocacional do Sistema Educativo Plurinacional”</i>
Uruguai	12/12/2008	<i>“Programa de Educación Inicial y Primaria”.</i>

Fonte: Autora (2020).

Ao observar as datas de implementação dos currículos nacionais previstos nos documentos observamos que é um processo em andamento, os currículos ainda estão em fase de implementação na maioria dos países.

Para analisar o currículo dos anos iniciais da Educação Básica em cada um dos países selecionados para a pesquisa, além dos documentos curriculares mencionados no Quadro 1, também foram analisadas as leis gerais, também disponíveis nos sites oficiais mencionados no quadro 1, que organizam os sistemas de ensino em cada país. Esses documentos permitiram realizar a descrição dos currículos para a educação básica de cada país, dando uma visão geral da sua oferta e suas diferentes propostas. Depois da compreensão da organização da educação básica em cada país, a organização curricular dos anos iniciais é explicitada com maiores detalhes, para que possamos compreender como é pensada para esta etapa da educação básica.

A descrição do processo de busca de documentos é relevante numa pesquisa documental, pois as escolhas são fundamentais para que possamos alcançar o objetivo da pesquisa e, a partir dessas reflexões, propor novas questões. No próximo capítulo, apresentaremos questões teóricas que norteiam a pesquisa.

CAPÍTULO II – POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NO CONTEXTO DE PAÍSES DA AMÉRICA DO SUL

Este capítulo tem o propósito de discutir, a partir de estudos conceituais, sobre o movimento das políticas educativas e curriculares internacionais e sua influência em países da América do Sul. Essas políticas não podem ser compreendidas apenas nos contextos locais, mas inseridas globalmente e vinculadas às questões sociais, econômicas e culturais da sociedade.

Para Moreira e Kramer (2007) a globalização, mesmo que oportunize o contato e trocas entre diversas culturas, traz modificações no âmbito do trabalho, o que acarreta também um redimensionamento nas condições e no trabalho docente. A flexibilidade é a palavra de ordem. Os trabalhadores devem ser ágeis, abertos às frequentes mudanças, prontos para assumirem riscos, bem como a dependerem menos de leis e de procedimentos formais.

No que se refere às políticas educacionais, a globalização, num viés neoliberal, traz novas configurações, especialmente em relação à padronização de currículos e sistemas de avaliação, nesse sentido pode-se observar vários movimentos em todo o mundo. “As premissas de um currículo comum passam pela formação de um cidadão que possa dar resposta às exigências da sociedade e da economia, cada vez mais impulsionada pelos avanços tecnológicos em todos os setores” (VOIGT; MORGADO, 2019, p. 1667).

Essas políticas podem ser entendidas como parte de um projeto societário envolvido num processo de globalização que Oliveira (2000) chama de a multinacionalização ou transnacionalização:

A multinacionalização implica que os agentes sociais, o sistema educativo, os modos de vida e os sistemas de valores sejam capazes de expandir-se e instalar-se em outros contextos nacionais, transformando-os a partir de seu interior, ao mesmo tempo em que mantém a sua especificidade. O termo transnacionalização é considerado igualmente adequado para expressar o mesmo movimento (OLIVEIRA, 2000, p. 59).

Em busca da compreensão do que ocorre nesses movimentos globais, em suas pesquisas na Inglaterra sobre o “novo gerencialismo” educacional, Ball e Gewirtz (2011) analisam os novos modelos de gestão escolar, nos quais são priorizados discursos hegemônicos da supervalorização da qualidade da educação, da eficiência profissional, privatizações, formas de controles e terceirizações de serviços de formação em detrimento das políticas sociais necessárias para a manutenção do sistema público de ensino.

Para isso, os autores anteriormente mencionados se utilizam de dados de entrevistas e observações coletados no período entre 1994 a 1996 e apresentam que as exigências do mercado propõem políticas educacionais que promovem mudanças de estrutura, incentivos e transformações permeadas por novos valores, novas subjetividades, onde o papel e a identidade dos administradores da escola são reestruturados.

Não obstante, nesse processo, a autonomia dos professores é valorizada como ação individualizada. Mesmo que o discurso contemple formas de colaboração, é desestimulado o envolvimento com atividades profissionais não diretamente relacionadas com o ensino, como aquelas voltadas para uma reflexão sobre as finalidades da educação, ou aquelas relativas a leituras de formação geral ou atividades de formação continuada, exceto as que se voltam para um saber-fazer prático e pouco reflexivo (BALL; GEWIRTZ, 2011).

Nesse mesmo sentido, Pacheco (2018, p. 53) afirma:

O ensino e o professor são condicionados e regulados pelo movimento de uma reforma de educação global, ou seja, direcionado para a standardização, a prestação de contas externas, os testes à larga escala e a competição centrada na lógica de mercado, como reconhecem, por um lado, Hargreaves e Fullan (2012) e, por outro, Pinar (2007, p. 53), que fala da escola como negócio, “tutelada de acordo com o modelo da linha de montagem fabril”.

Ainda de acordo com Ball e Gewirtz (2011), as palavras de incentivo são substituídas por recompensas pelo desempenho, pela meritocracia, e sob outras formas de melhorias em vários aspectos: nos processos de seleção e recrutamento; na formação continuada de professores; no acompanhamento do desempenho profissional; nos salários iniciais e nos salários em geral; nas políticas curriculares, Estado e regulação; no redimensionamento da gratificação para a gestão.

Nesse contexto, tornam-se comuns críticas aos professores e a sua responsabilização por uma educação ineficiente, nomes mais empresariais aos cargos administrativos da escola como: gestor para o diretor e cliente para pais e alunos. Por trás do foco no gerencialismo há objetivos econômicos, que estão acima das políticas educativas tomadas como prioritárias na educação. O Estado neoliberal é máximo na regulação de direitos, pois defende o livre mercado, mas esse mesmo Estado é mínimo na promoção, na execução de políticas públicas e pratica cortes de bens sociais universais, ou seja, é mínima para as necessidades sociais, com poucos investimentos em políticas sociais. Igualmente, na escola a regulação e controle são máximos sobre os professores. O que ocorre na escola está relacionado ao que ocorre na sociedade com a flexibilização dos direitos trabalhistas, que para Oliveira (2000, p. 66):

Resulta em maior precarização do emprego diminui os custos sociais para os empregadores, ao mesmo tempo em que reduz as garantias e benefícios sociais dos empregados – vem se tornando uma constante, motivo inclusive de proposta para atrair investimentos estrangeiros em países como o Brasil. São processos que estimulam a criação de subempregos, de subcontratação, de terceirização de serviços essenciais, de trabalhos mal pagos, sem regulamentação, sem garantias e estabilidade, realizadas nas piores condições materiais.

O que é considerado como direito e dever do Estado passa a ser considerado a partir do que é mensurado como eficiente ou ineficiente e geralmente o que é particular ou privado passa a ser mais valorizado. Logo, a tendência é que, como nos países desenvolvidos, o processo de privatização continue aumentando, assim como as parcerias público-privadas em que há transferência de dinheiro público para o setor privado. Com esse cenário, os direitos sociais tendem a diminuir (OLIVEIRA, 2000).

A adesão a uma cultura gerencial e global coloca em pauta os mais variados discursos, com o intuito conscientizar as pessoas de que as reformas são necessárias, como o que vem ocorrendo em países desenvolvidos. Devido à globalização e ao mercado internacional, a forma de organizar, conceber e desenvolver a educação, a começar pelo desenvolvimento curricular, está pautada na utilização de padrões, avaliações em larga escala e prestação de contas. Laval (2004) chama atenção para a finalidade dessa proposta educacional e a mercantilização da educação: “[...] mais direta e mais ativa das empresas em matéria de pedagogia, de conteúdos e de validação das grades curriculares e dos diplomas constitui uma pressão da lógica do mercado do trabalho sobre a esfera educativa” (LAVAl, 2004, p. 111). Essa realidade é também parte do projeto global e tudo o que aconteceu, a princípio na França, Canadá e Inglaterra, está atualmente tomando conta da América do Sul, especialmente do Brasil.

Observamos que os resultados das avaliações em larga escala em países da América do Sul, divulgadas por meio de *rankings*, tem se mostrado suficientes para a lógica do capital, e o torna o processo de avaliação fidedigno, na lógica neoliberal em detrimento de políticas sociais e educativas de fato. Tal solução proposta pelas novas políticas educacionais tem sido a proposta de um currículo nacional comum assim como parcerias com a iniciativa privada, por meio de “venda/comércio” de sistemas de ensino, materiais pedagógicos e formação docente. Dessa forma, permite a entrada de outros autores de fora do Estado nesse processo reforçando a defesa do estado neoliberal.

É indispensável ressaltar que a terceirização de serviços de formação e produção de materiais didáticos, decorrentes de políticas educacionais que envolvem currículos

padronizados, vem provocando uma mudança do cenário educacional, a escola gerencial vai aparecendo, impondo mais trabalhos inerentes à profissão docente como: a prestação de contas e responsabilidade e a performatividade.

O que vivenciamos na América do Sul não é somente um novo modo de organizar, mas a implementação de um modelo gerencial nas instituições escolares (OLIVEIRA, 2000). Este modelo contempla diversos mecanismos de controle que vem ocorrendo nas escolas por meio de ações burocráticas como preenchimento de relatórios, alimentação de dados em ambientes virtuais controlados tanto pela gestão escolar como pela Secretaria da Educação. As consequências desse modelo trazem para o docente uma precarização do trabalho docente com a sobrecarga de trabalho, valorização do individualismo e a competição.

A escola neoliberal apela para a redução da cultura ensinada às competências necessárias para a empregabilidade e para a lógica de mercado na escola. O gerenciamento da escola passa a ser a “gestão pela demanda”. A exigência da eficácia para controlar os custos: “a escola é, cada vez mais, vista como uma empresa entre outras, compelida a seguir a evolução econômica e a obedecer às restrições do mercado” (LAVALL, 2004, p. 13).

Os discursos envoltos na lógica gerencial e neoliberal chegam às escolas por meio de um poder simbólico (PERES, 2017) que nos remete às questões da globalização. De acordo com Peres (2017), o poder ‘simbólico’ se constitui pelas crenças e produção de discursos nos campos de saber em que se atuam. Segundo Peres (2017, p. 29), “o poder simbólico como poder de constituir, [...] só pode ser compreendido quando, na relação dos envolvidos, seu caráter arbitrário é ignorado”. A força do discurso altera a visão do mundo social e, uma vez decidida por uma minoria, altera as relações e ações de quem as executa e de quem dela depende, como bem ou serviço.

Podendo causar com esses discursos de que Peres (2017) relata a falsa impressão de que a educação não atende as necessidades das crianças. Reformulada por uma ideia de política que quer convencer e transformar uma crença numa verdade.

Diversos programas e políticas tiveram seus marcos regulatórios estabelecidos em eventos como a Conferência Mundial de Jomtien e a Conferência de Dakar, cujas principais premissas consideramos importante ressaltar. A Conferência Mundial de Jomtien, realizada em março de 1990, tem como tema a Educação para Todos. No Brasil, as deliberações desta conferência embasaram as mudanças curriculares, inicialmente, no Estado de Minas Gerais. Nas escolas deste estado foi implementado um sistema gerencial de qualidade total e pró-qualidade, ambos financiados pelo Banco Mundial. Objetivando se estender aos demais Estados, tais transformações trazem a ideia de flexibilização na combinação de centralização

das decisões na administração, bem como autonomia financeira e administrativa das unidades escolares e descentralização das ações (OLIVEIRA, 2000).

De acordo com a mesma autora, neste novo modelo de administração a gestão das escolas, os mecanismos adotados são semelhantes aos modelos escolares e curriculares internacionais, pautados em modelos empresariais. Também nesse movimento, a conscientização de Educação para Todos abre a perspectiva de garantir Educação Básica para todos, passa a ter uma relação direta com a formação profissional imediatista. Como os Estados já tinham superado os modelos tecnicistas das décadas de 1950, 1960 e 1970 em que as escolas respondiam a demandas produtivas das empresas, agora, nessa etapa, era necessária uma formação que contemplasse o desenvolvimento de habilidades para atuar em formas mais flexíveis de organização do trabalho. As formas de ensinar pautadas apenas no conteúdo não atendiam mais aos interesses empresariais como nas décadas anteriores. Assim, as formações continuadas dos professores passam a demandar o desenvolvimento constante, exigindo uma nova postura dinâmica e aprimoramento frequente. Esse período também é marcado por políticas que defendem a flexibilidade, a racionalização e a abertura do mercado internacional. O impasse era atender um mercado mais exigente e com características próprias da economia da política neoliberal, onde a competitividade e o capital determinam o que o homem deve estudar para atender o novo mercado seguindo orientações de países ditos mais desenvolvidos da esfera internacional (OLIVEIRA, 2000). Em 2000, no Fórum de Educação de Dakar no Senegal, um dos momentos foi destinado para a prestação de contas dos países, a partir das metas estipuladas em 1990, em Jomtien. Nesse momento é que se tornou visível a falta de investimento na Educação infantil e os impactos negativos para esses países. Assim foi renovado o acordo dos governos mundiais de educação básica para todos, e o compromisso de cumpri-lo até 2015. O Marco de Ação desse evento reafirma o compromisso firmado em Jomtien: “buscar uma estratégia bem fundamentada para garantir que as necessidades básicas de ensino de toda criança, jovem e adulto sejam satisfeitas dentro de uma geração e mantidas a partir de então” (UNESCO, 2001, p. 6). Eventos como os mencionados, também induzem políticas. Assim, são impulsionadas implementações de currículos nacionais. Para diversos setores sociais e organizações nacionais e internacionais, o estabelecimento de uma base curricular pode garantir a qualidade da educação.

Para Moreira e Silva (2008) o currículo está longe de preocupar-se apenas com a organização de conteúdos:

O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 21).

Por ser uma arena política e de interesses cada vez mais vinculados ao setor econômico, o que tem se tornado cada vez mais comum é a vinculação entre o currículo nacional e o sistema de avaliação, e assim, são diversas as consequências desse processo.

Dentre as apontadas por Apple (2011), temos a responsabilização das escolas e dos professores pelo sucesso ou fracasso de seus alunos. O autor também destaca a padronização de metas e conteúdos nas propostas educacionais que, considerando os países investigados, proporciona uma estrutura de avaliação nacional, com parâmetros para avaliar alunos, professores e escolas. Diante disso, “em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre “nós” e “os outros”, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes” (APPLE, 2011, p. 89).

Por sua vez, ressaltamos que a política curricular deve ser considerada um espaço público (PACHECO, 2002), além de atender as demandas da globalização, questões sociais, econômicas e culturais, deve abranger as diferentes instâncias da educação e, especialmente a escola, como espaço de tomada de decisões.

Nesta perspectiva, a política curricular deve ser participativa, coletiva e decidida por todos e para o bem de todos, de acordo com o contexto em que estiver inserida. Para que possamos discutir a política curricular de países da América do Sul, no próximo item, vamos apresentar alguns aspectos relacionados às políticas de cada país investigado.

2.1 Política Curricular do Brasil

Nos anos de 1980, o Brasil passa por reformas decorrentes da abertura política. Uma das mais importantes foi a Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental, e no Artigo 210, a necessidade de fixar conteúdos mínimos para a educação básica. No entanto, foi na década de 1990, que o país, passou por reformas neoliberais oriundas do mundo globalizado. No que se refere às políticas educacionais, não foi diferente. Conforme, texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar (Senegal – 26 a 28 de abril de 2000 do Marco Regional de Ação de Santo Domingo):

Decorrido dez anos da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, 1990, oportunidade em que os países assumiriam importantes compromissos com as metas de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar analfabetismo e universalizar o acesso a escola na infância, a UNESCO promoveu em todo o mundo amplo processo de avaliação dos progressos alcançados, tendo em vista o grande objetivo “educar todos os cidadãos de todas as sociedades” (UNESCO, 2001, p. 4).

Neste contexto, as políticas públicas da educação brasileira atendem as diretrizes estabelecidas nas conferências. A partir dessas determinações, foram elaborados e implementados documentos como o PCN – Parâmetro Curricular Nacional e as Diretrizes Curriculares da Educação – DCE para determinar o que deveria ser estudado, que demandas educacionais deveriam ser atendidas e quais as práticas docentes locais, novas formas, diversificadas e de acordo com seu próprio território.

Porém, esse projeto educacional tem como base uma perspectiva neoliberal e pode transformar os professores em meros executores quando, conforme Sacristán (1998, p. 232):

O ensino, para seus profissionais, consiste fundamentalmente em planejar ambientes ou situações de trabalho para os alunos, conduzindo a atividade de modo que se vá desenvolvendo o currículo ao mesmo tempo em que se preenche a vida escolar de forma ordenada, guiados por uma intencionalidade. Os professores - embora não sejam os únicos agentes que o fazem – tem papel na modelação desses ambientes, sendo convocados a manter o curso da ação de acordo com as pautas próprias exigidas por cada tipo de tarefa e em função de limitações que o meio escolar e exterior estabelecem.

Portanto, se o currículo como instrumento do processo de escolarização, deve ser concebido como mais do que apenas um conjunto de conteúdos, objetivos e orientadores de práticas, a prática do professor também deve extrapolar a organização do processo de ensino e aprendizagem. O currículo deve ser assumido “como um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação e que não ignora a existência de uma realidade que se constrói na diversidade” (MORGADO, 2018, p. 7).

Distante desta concepção de currículo, está sendo implementada no Brasil a Base Nacional Comum Curricular - BNCC que, além de estabelecer um currículo por competências, está repleta de prescrições para o professor. A elaboração da BNCC foi organizada por diferentes grupos e diversos deles vinculados aos “Movimento pela Base” (2020). Os componentes desse movimento são membros de institutos privados e públicos. Com base no site, apresentamos no Quadro 3 as instituições vinculadas a este movimento.

Quadro 3 – Componentes Membros dos Institutos Privados: Movimento pela base.

Sigla	Descrição das siglas dos integrantes do Movimento todos pela Base:
ABAVE – Associação Brasileira de avaliação Educacional	Espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.	Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.
CE CEDAC – Comunidade Educativa Centro de Desenvolvimento Agro ecológico do Cerrado.	Apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade.
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação de direito privado.	O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.
Fundação Lemann	Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas.
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedicar-se a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias.
Fundação Roberto Marinho	Entidade sem fins lucrativos voltados para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania.
Instituto Ayrton Senna	Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.
Instituto Inspirare	Instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.
Instituto Natura	Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.
Instituto Unibanco	Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio.
O Itaú BBA – Bank brasileiro da América Latina.	Itaú BBA é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco
Todos Pela Educação	Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.	A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.

Fonte: Dados extraídos do site do Movimento pela Base¹ (2020).

¹ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

A partir das informações do Quadro 3 observamos que o Movimento pela Base (2020) é composto por instituições que representam diferentes setores, sociais, econômicos e públicos. O que se percebe é a predominância de institutos e fundações nas quais, de acordo com Ball (2014, p. 220), “novas redes e comunidades de estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais [...] um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre as agencias multilaterais [...]”. O que ocorre, segundo o autor, é que nesse híbrido, não conseguimos mais discernir o que é social e o que é mercado.

Infelizmente as políticas educacionais facilitam o crescimento das redes e da mercantilização do ensino em todos os âmbitos.

Os Estados neoliberais são criadores de mercado, facilitadores de negócios de educação global ou destinatários ansiosos de participação privada, com eles procuram resolver problemas relacionados ao financiamento e à oferta de educação para as suas populações (BALL, 2014, p. 214).

No Quadro 4 estão descritos os membros componentes do Conselho Consultivo do Movimento pela Base (2020):

Quadro 4 – Membros do Conselho Consultivo do Movimento pela Base.

Nomes	Cargos
<i>Anna Penido</i>	Diretora-executiva do Inspirare
<i>Claudia Costin</i>	Diretora do CEIPE/FGV
<i>Denis Mizne</i>	Diretor-executivo da Fundação Lemann
<i>Mariza Abreu</i>	Consultora legislativa da área de educação
<i>Miguel Thompson</i>	CEO do Singularidades
<i>Pilar Lacerda</i>	<i>Diretora da Fundación SM</i>
<i>Ricardo Henriques</i>	Superintendente Executivo do Instituto Unibanco

Fonte: Dados extraídos do site do Movimento pela Base (2020).

A pesquisa de Ball (2014) mostra a importância do papel de dirigentes das instituições envolvidas. Ao analisar as suas atividades, o autor percebe que as políticas se movem de forma global, para além dos Estados.

O trabalho desses dirigentes (por meio da participação em conferências, reuniões de pesquisa, divulgação, etc.) move-se em rede, uma rede geradora de adeptos e de parcerias que tem como objetivos divulgar experiências de sucesso, fomentar políticas e grandes negócios.

No Quadro 5, são apresentados os princípios norteadores da BNCC propostos pelo Movimento pela Base (2020):

Quadro 5 – Os 7 Princípios para a Construção da Base Nacional Comum.

Seq.	Princípios elencados pelo Movimento pela Base
01	Foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade.
02	Clareza e objetividade.
03	Fundamentação em evidências de pesquisas nacionais e internacionais.
04	Obrigatoriedade para todas as escolas de Educação Básica do Brasil.
05	Diversidade como parte integrante
06	Respeito à autonomia dos sistemas de ensino para a construção de seus currículos, e das escolas para a construção de seus projetos pedagógicos.
07	Construção com colaboração entre União, estados e municípios e com a realização de consultas públicas.

Fonte: Dados extraídos do site do Movimento pela Base (2020).

No documento da BNCC podemos observar os princípios apontados pelo Movimento pela Base (2020) destacados no Quadro 5. As etapas da educação inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para a Educação Básica (unidades temáticas, quanto à organização, de conhecimento que seriam os conteúdos e habilidades para os mais diferentes conteúdos). A elaboração de uma base curricular comum favorece o mercado educacional, que se preocupa em gerar lucros altíssimos para empresas privadas de diversos setores como: serviços, indústrias (principalmente aos segmentos de papel, celulose e gráfico) confeccionando materiais de apoio: prova Brasil, livros, apostilas, *softwares*, programas tecnológicos, tecnologia e recursos tecnológicos, apresentando um propósito aparentemente bem intencionado de promover educação igualitária para todos e melhorar qualidade, bem com serviços, indústrias (principalmente aos segmentos de papel, celulose e gráfico) confeccionando materiais de apoio: prova Brasil, livros, apostilas, *softwares*, o, oferecer formação continuada aos profissionais da educação (LAVAL, 2004).

Para que essas parcerias sejam possíveis, a implantação de um currículo comum é essencial. De acordo com o documento, a BNCC é apenas uma referência, os currículos ainda devem ser elaborados pelos diferentes sistemas de ensino:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

Mesmo sendo uma referência, não podemos deixar de mencionar que essa flexibilização da política curricular vem aliada a uma forte regulação, que será realizada por meio de avaliações em larga escala e que visa atender a padrões estabelecidos internacionalmente.

A preocupação do Estado em estabelecer conteúdos mínimos por sua vez, com objetivo de regulação, tem imbuídos as mais variadas formas de controle da educação. As ações têm outros interesses como podemos ver em Apple (2006, p. 61), ao afirmar:

Há uma combinação única de cultura de elite e cultura popular nas escolas. Como instituições, elas oferecem áreas bastante interessantes, política e economicamente potentes, para a investigação dos mecanismos de distribuição cultural na sociedade. Pensar nas escolas como mecanismos de distribuição cultural é importante, pois, como o marxista italiano Antônio Gramsci observou um elemento crítico para a ampliação da dominação ideológica de determinadas classes sobre outras é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de determinada sociedade.

Por ser uma ação vinculada ao neoliberalismo global, a implementação de um currículo nacional já é realidade em outros países da América do Sul, a seguir veremos como ocorre esse processo na Argentina.

2.2 Política Curricular da Argentina

Nunca serán menos nuestros sueños futuros; ya nunca nos plantearemos una Educación con menos recursos y menos calidad que la alcanzada hasta hoy. Siempre en este campo y en todos los que hacen a los derechos de nuestro pueblo, iremos por más, con amor, abrazados a la bandera de la patria (Ministro da Educação da Nação, Professor Alberto E. Sileoni, no prólogo do Plano Nacional de Educação obrigatória e formação docente da Argentina 2012-2016).

A educação argentina teve uma publicação recente sobre o desenvolvimento humano das Nações Unidas, por ser uma das políticas educacionais mais avançadas e bem organizadas da América do Sul. Sua forma de governo nacional, provincial e autônoma pela cidade de Buenos Aires, propõe a oferta da educação básica na Argentina gratuita em escolas públicas. Muitas instituições privadas são subsidiadas pelo Estado com o objetivo de manter seu custo baixo e, ao mesmo tempo, aumentar a remuneração dos docentes.

Devido ao contexto histórico da Argentina, de exploração e colonização, os movimentos da sociedade pela promoção da igualdade é motivo de orgulho para os

argentinos. Suas manifestações e participação em debates políticos e eleitorais do país, na busca de políticas sociais, são pioneiras da América do Sul. Essa participação tem sua origem nos movimentos de consolidação da nação argentina, conforme Wanschelbaum, (2014, p. 235):

Hacia 1880, la Argentina consolidaba su inserción subordinada en el sistema mundial capitalista bajo la hegemonía de Inglaterra, sustentada en la producción primaria orientada a la exportación. En este marco, caracterizado por el fraude, el terror, la expropiación de tierras sobre las clases subalternas, y por la creación de instituciones para la construcción de un modelo económico-político subordinado al centro hegemónico mundial, la constitución del SIPCE fue un elemento político clave en la consolidación del Estado-nación.

Nesse processo também se fez necessário travar lutas contra hegemônicas, por maiores investimentos educacionais. Conforme Cucuzza e Pineau (2004, p. 21 *apud* Wanschelbaum, 2014, p. 235) descrevem: “*La creciente internacionalización de la economía y de la política estuvo acompañada por la internacionalización, expansión y masificación de la escuela como el modo hegemónico de transmisión de los saberes legitimados por el discurso científico*”.

Dessa história de lutas e investimento em educação resultam níveis elevados de alfabetização, praticamente todas as pessoas têm mais de quinze anos de escolarização. A obrigatoriedade da educação é para todos, desde os cinco anos de idade (último ano do nível inicial) até a conclusão do nível secundário.

O currículo nacional da Argentina, voltado para os anos iniciais, é expresso pelo documento intitulado o *Diseño Curricular para el Nivel Primario* que se fundamenta numa: “*concepción de educación común, entendida como la práctica social de transmisión cultural que garantiza el derecho universal a la educación, sostenido en las nociones de diversidad, interculturalidad e igualdad de oportunidades*” (ARGENTINA, 2018, p. 14).

De acordo com currículo nacional da Argentina são contempladas na sua estrutura organizacional as áreas do Ciclo Orientado que são: Arte, Comunicação, Ciências Naturais, Economia e Administração, Educação Física, Línguas, Ciências Sociais e Turismo. Na educação básica (inicial, primária e secundária) existem modalidades específicas, com o objetivo de atender necessidades e situações determinadas (ARGENTINA, 2018).

Segundo Vargas e Perdigão (2014) o sistema educacional argentino é regulamentado, pelas Leis: nº 26.206 de 2006 (Lei de Educação Nacional); e nº 25.864 de 2003 (Lei dos 180 Dias de Aula). Ainda como relatam Vargas e Perdigão (2014), obtendo posição central na promoção do direito de ensinar e aprender, a Argentina se sobressai pela cultura de educação

como instrumento do desenvolvimento nacional e de justiça social. O Desenho curricular nacional do sistema educacional argentino, se deu pela Lei nº 1.420 de 1884, Lei de Educação Comum o que define o caráter obrigatório, estatal, laico e gradual da educação.

Podemos citar os diversos marcos regulatórios do currículo nacional:

Resolución firma conjunta Referencia: Expediente 5802-2288226/2017 VISTO el Expediente nº 5802-2288226/2017 y la Ley Provincial de Educación N° 13688, los Acuerdos del Consejo Federal de Educación nº 79/09, 134/11, 154/11, 174/12, las Resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación nº 3655/07, nº 3160/07, nº 81/13, y; **CONSIDERANDO** Que la Ley Provincial nº 13688, en su Artículo 106, establece que la Dirección General de Cultura y Educación prescribirá la enseñanza de contenidos educativos, social y científicamente pertinentes, mediante Diseños Curriculares y documentos de desarrollo curricular para cada Nivel y para las Modalidades que corresponda, los cuales deberán ser revisados periódicamente; Que conforme a lo dispuesto en el Artículo 107 de la ley aludida, los Diseños Curriculares deberán considerar contenidos comunes establecidos por la Ley de Educación Nacional y los acuerdos del Consejo Federal de Educación en el marco de la legislación vigente; Que en su Artículo 11, la Ley nº 13688 determina que la Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, dicta su política educativa en concordancia con la política educativa nacional y controla su cumplimiento en todos sus aspectos con la finalidad de consolidar la unidad nacional y provincial, respetando las particularidades de cada región y distrito educativo; [...] Artículo 27 establece que el nivel de Educación Primaria define sus diseños curriculares, en articulación con los diferentes Niveles y Modalidades; Que los acuerdos Federales nº 79/09, 134/11, 154/11, 174/12, que incorporan definiciones y lineamientos para la educación primaria, se encuentran en consonancia con el Marco General de Política Curricular, establecido por la provincia de Buenos Aires en la Resolución nº 3655/07. (ARGENTINA, 2018, p. 9).

Para Vargas e Perdigão (2014), o sistema federativo e o discernimento das províncias e cidade autônoma de Buenos Aires, no sistema educacional argentino atuam pela imposição de uma coordenação da administração pública em vários níveis. Essa coordenação se dá, principalmente, por meio do Conselho Federal de Educação, órgão integrado pelo Ministro da Educação, que o lidera, pelas máximas autoridades em educação dos entes federativos e por três representantes do Conselho de Universidades.

Assim o sistema educativo da Argentina se preocupa em manter as crianças nas escolas. Os poderes argentinos têm privilegiado programas de apoio a crianças em condição de vulnerabilidade. Logo, vem apresentando diversos projetos como: o sistema de “plurigrado”, no qual alunos de idades distintas são reunidos na mesma classe escolar, a fim de testificar espaços para todas as crianças, compondo o Projeto para Melhoria do Ensino

Rural – PROMER, parcialmente financiado pelo Banco Mundial (VARGAS; PERDIGÃO, 2014).

Outro programa para crianças em situação de vulnerabilidade são os Centros de Atividades Infantis – CAIs. Nos CAIs as crianças participam de atividades culturais, artísticas, científicas, esportivas no contra turno escolar. Além disso, o programa prevê investimentos na capacitação de professores.

Embora o ensino privado tenha crescido e as matrículas têm superado a margem de matrículas em escolas públicas, segundo Vargas e Perdigão (2014), as escolas públicas cresceram em quase 90%. Esses dados têm como base as pesquisas do Instituto para o Desenvolvimento Social Argentino – IDESA, com base em dados do Ministério da Educação entre os anos de 2004 e 2010. Vale destacar que as escolas privadas, em boa parte, recebem subsídios governamentais. Embora Peroni (2017) observa que a maioria dos Países que mais sofrerão este impacto da falta do Estado provedor, porque assim como no Brasil:

As redefinições no papel do Estado implicam o processo de democratização e minimização de direitos universais e de qualidade para todos, o que traz consequências para as populações de todo o mundo; no entanto, em países que viveram ditaduras e um processo recente de luta materializados em políticas, o processo de privatização é ainda mais danoso (PERONI, 2017, p. 22).

A *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa* – DiNIECE, órgão do Ministério da Educação argentino em combinação com resultados de iniciativas internacionais PISA – OCDE, regionais *Second Regional Comparative and Explanatory* – SERCE e nacionais de aferição da qualidade educativa, bem como com a avaliação de programas próprios no sistema educacional tem por finalidade equipar com recursos para novas políticas educacionais. E nesse sentido, a Argentina tem garantido no seu currículo nacional os direitos de seus alunos, de modo que é possível adaptar o currículo nacional às necessidades regionais e províncias.

O Conselho Federal de Educação por meio dos Planos Nacionais de Educação Obrigatória e Formação Docente define objetivos, diretrizes, medidas e competências dos entes federativos e medidas específicas e nacionais que aumenta os recursos financeiros disponíveis para a melhoria da educação nos níveis iniciais do país. Além dos recursos financeiros, o currículo nacional argentino oferece mais autonomia curricular aos professores, nas mais diferentes províncias adequando à realidade local. Bem como, formações docentes na construção de seus objetivos e diretrizes, nos níveis iniciais o que favorece os resultados

positivos mediante a utilização do currículo nacional, mesmo com a manutenção de características neoliberais.

2.3 Política Curricular do Chile

Para compreender os rumos da política curricular no Chile, é preciso lembrar de que, sob a ditadura de Pinochet, este país foi um experimento neoliberal na América Latina, a primeira experiência sistemática realizada no mundo sob a inspiração teórica de Milton Friedman, da escola de Chicago (ANDERSON, 1995). Os programas neoliberais começaram “de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos” (ANDERSON, 1995, p. 9).

Dessa maneira, o Chile foi o pioneiro nas reformas educacionais neoliberais na América do Sul. Ainda na década de 1980 e 1990, esses movimentos reformistas atingiram outros países como a Bolívia, Argentina, Uruguai e o Brasil. Tudo começou quando o movimento reformista do Chile, em 1980, (DIAZ, 2008). O Chile inicia as reformas educacionais da educação básica, implantando o modelo da qualidade total, com novos sentidos para os campos organizacionais da educação Chilena como mencionado por Casassus (2001) e Diaz (2008).

Nesse sentido, Diaz (2008) fala que a política de financiamento e de gestão educacional se articula numa perspectiva que se articula com o mercado. A política de financiamento por *vouchers*², é uma das políticas sociais implementada no Chile (DIAZ, 2008). Também no caso das subvenções escolares privadas ou subvenções privadas – SEP recebem para acolher alunos da rede pública, por vezes usam o recurso para selecionar que alunos entrarão na escola. Assim o Chile recebe como consequência da ditadura e da implantação de medidas econômicas malsucedidas, 50% dos alunos fora da escola. Para isso, foram considerados os dados relacionados à quantidade de alunos fora da escola e necessidade de universalização do ensino, como pressupostos para o acesso obrigatório à escola. Nesse período, o país tinha a necessidade de melhorar a educação e para isso deveria “[...] implantar um novo referencial curricular e a avaliativo com a inauguração do sistema nacional de avaliação [...]” em educação (DIAZ *et al.*, 2015, p. 7). Isso gerou um grande debate político, aproveitando que o país estava fortalecendo sua democracia depois de quase duas décadas de

² *Vouchers* – São meios políticos de financiar a educação por meio de uma subvenção do aluno de escola pública na qual os pais ou responsáveis podem escolher em que escola seu filho ou filha irá estudar, subsídios em passagens e acesso por prova classificatória (SCHNEIDER, 2015).

ditadura cívico-militar. Aparentemente seria “uma primeira fase por evolução fluída, no pior dos casos, por ‘problemas’ prontamente corrigidos mediante consensos” (DIAZ *et al.*, 2015, p. 43). A justificativa fundamental para um novo currículo na educação pública chilena “deriva da observação de um problema central – embora, certamente, não exclusivo – do sistema educacional que reside em seu atual desenho estrutural, o qual contribui para a baixa qualidade do ensino e para a alta segregação socioeconômica e territorial” (DIAZ *et al.*, 2015, p. 41).

O país passava pela baixa representatividade, falta de resistências e contra argumentações e ausência de políticas públicas e de movimentos sociais contra hegemônicos. Como relatam Diaz *et al.* (2015), a agenda da política educacional é estabelecida por meio de consenso entre os protagonistas e os representantes políticos, estabelecendo políticas de um governo de coalisão, denominado no Chile de políticas de *concertação*. Todavia, mesmo que essas políticas tenham um caráter de consenso, continuam com propósitos neoliberais. As políticas públicas deste governo de *concertação* não conseguiram mudar tudo no sistema educacional chileno, no entanto, permitiram a descentralização da administração pública, introduzindo iniciativas privadas, aperfeiçoando a eficiência e qualidade. Como consequências, as matrículas escolares em instituições públicas diminuíram em 78%, enquanto as privadas passaram de 15% para 53%, segundo dados do Ministério Nacional da Educação do Chile – MINEDUC (CHILE, 1984; 2013).

A reforma educacional do Chile acontecia seguida de novos marcos curriculares que contemplavam aumento da jornada escolar, mecanismos de apoio e consenso para as aprovações das medidas. As mudanças introduzidas na educação pela *concertação* consistem em estratégias de regulação do Estado de caráter burocrática e administrativa, de cumprimento de metas de avaliação, como afirmam Diaz *et al.* (2015).

Como consequência das mudanças introduzidas na educação chilena, após duas décadas, observa-se que o sistema público de educação virou uma segunda opção para as famílias. Além disso, o sistema público de educação, sem políticas adequadas e sem desenvolvimento estratégico, é considerado um bem de consumo e não como bem público. Com isso, perdeu-se o caráter democrático da educação de direito.

Vale lembrar que no Chile as ações governamentais são centralizadas nas mãos do governo Federal e a descentralização acontece apenas no sentido de delegar funções internas de uma pessoa para outra, dentro das chamadas províncias. Enquanto no Brasil, a hierarquia de poderes: federais, estaduais e municipais ainda faz parte de nossa realidade, dessa forma não podemos achar que cada esfera não tenha sua parcela de autonomia.

Segundo Schneider (2015, p. 91), “o processo de transferência do papel do estado Central para governos locais, regionais ou mesmo para a iniciativa privada tem sido denominado de descentralização ou municipalização, nos casos de Brasil e Chile”. E a autora acrescenta:

E o termo desconcentração no Brasil não corresponde à realidade, ao menos quando comparamos com a realidade Chilena; afinal, ao analisar a realidade educacional em nosso país percebe-se que os Estados, Municípios não estão diretamente dependentes do governo central. Esses podem criar leis, organizar seu sistema de educação, eleger com investir os recursos, ou seja, entes federados são autônomos, ao contrário do Chile (SCHNEIDER, 2015, p. 94).

Dentro do contexto da realidade chilena, a Lei Geral da Educação Geral do Chile é a Lei nº 20.370, que apesar dos problemas políticos que tem enfrentado, mantém sua concepção no seu currículo nacional como:

Sua concepção se estabelece a partir da Constituição e no que tem sido sua tradição educativa. Por um lado, oferece a base cultural comum para todos em todo país mediante objetivos estabelecidos para cada nível. Assegura a participação educativa semelhante conforme bagagem cultural, favorecendo a coesão e a integração (SCHNEIDER, 2015, p. 18).

Os conteúdos verticais são organizados em torno dos eixos temáticos que se relacionam com os conhecimentos e habilidades principais, semelhante à organização dos documentos brasileiros. O Chile possui uma estrutura de níveis de ensino do “1º ao 6º grado”, enquanto o Brasil é organizado do 1º ao 9º ano. O currículo da educação básica do Chile é definido por um documento nacional. Cada estabelecimento educacional têm a liberdade complementar o currículo nacional de acordo com sua realidade e características de seu projeto educativo. Mantém-se um currículo que organiza o tempo, destas aprendizagens e funcionam como ferramentas práticas para o trabalho dos professores, no currículo “*Las bases Curriculares Nacionales – 1º ao 6º grado*” de 2012, reeditado em 2018, baseado no decreto chileno 439/12.

Las Bases Curriculares mantienen los principios rectores de la Constitución Política y la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos presente en las grandes tradiciones del país. El derecho a la educación y la libertad de enseñanza constituyen derechos esenciales, que emanan de la naturaleza del ser humano y que el Estado ha de asegurar y respetar, en orden a cumplir su fin último de promover el bien común (CHILE, 2018b, p. 13).

O objetivo geral da base nacional está de acordo com a Lei Geral da Educação Básica – *Ley General de Educación* nº 20.370:

Art. 19 – La educación básica es el nivel que se orienta hacia fase la formación integral de los alumnos, en su dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades, de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley que les permiten continuar el proceso educativo formal (CHILE, 2018a, p. 16); Art.29 – La educación básica tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan: En el ámbito personal y social; [...] En el ámbito del conocimiento y la cultura [...] (CHILE, 2018a, p. 16).

E as principais inovações da Base Chilena dizem respeito as suas características como:

Se reemplaza la forma de prescribir el currículum en Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Transversales por Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Los Objetivos de Aprendizaje relacionan en forma más explícita las habilidades, los conocimientos y las actitudes y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del que hacer educativo (CHILE, 2018a, p. 14).

Seu conceito norteador segundo Chile (2018a, p. 16), pode ser acrescentado de acordo com a demanda necessária, nas últimas alterações estruturais com relação às grades de formação teriam sido acrescentadas de um modo técnico a continuidade do ensino básico e médio da forma apresentada abaixo, bem diferente do início da presente pesquisa. O que comprovam a constante revisão dos currículos no Chile. Porém, a revisão das séries do ensino básico médio e ensino médio, aprovada em 2015 não foi reeditada como a de 2012 do primeiro ao sexto básico, que foi reeditada em 2018, embora sua criação tenha sido posteriormente a edição do primeiro ao sexto básico de 2012 que foi implementada com alterações em 2018. Esse acréscimo demonstrado abaixo está no *site* como estando em trâmites de revisão.

Este documento presenta Bases Curriculares para los cursos 7° y 8° básico y 1° y 2° medio, que, de acuerdo a la Ley General de Educación de 2009 (Ley nº 20.370), paulatinamente pasaran a constituir el ciclo de formación general de la Educación Media. Por lo tanto, buscando ser funcional a dicha transición, se consideran los Objetivos Generales que dicha ley establece para los niveles de Educación Básica y Media (CHILE, 2018a, p. 16).

Os sétimos e oitavos anos básicos médios são chamados de médio por serem intermediários entre o médio e o básico, e foram acrescentados somente em 2015 e assim permanecem até os dias atuais, estando numa subdivisão do currículo. O ensino básico do primeiro ao sexto básico de 2012 sofreu revisões desde 2009 e sua última edição de 2012 foi revisada e editada em 2013 e reeditada em 2018. Os documentos chilenos em constantes revisões desde 2009 foi o primeiro país a implantar a primeira versão de currículo nacional, sendo o primeiro país da América Latina.

Em seguida serão relatados os movimentos políticos em torno da política da Educação Bolivariana, para entendermos sua história, cultura e suas implicações no currículo atual deste país.

2.4 Política Curricular da Bolívia

Da mesma forma que outros países da América do Sul, a Bolívia atravessou, desde a década de 1990, momentos delicados na política pública educacional. Neste país, os movimentos neoliberais não mediram esforços para transformar os processos políticos educacionais prometendo a qualidade e hegemonia de saberes. Todavia, conforme o relato de Weise (2009, p. 205):

O declive das políticas neoliberais e o descontentamento social foram detonadores do crescimento inesperado da figura de Evo Morales do movimento de resistência que uniu uma enorme gama de setores sociais com reivindicações tão diversas como suas precedências políticas e organizacionais, sindicatos, organizações, cooperativas, camponeses, agricultores, comerciantes, transportadores com forte sentimento nacionalista, que aproveitaram o discurso indigenista para levantar a bandeira de mudança, uma mudança devida desde a colônia, que exige que se pense o país a partir dele e para ele, que reclama um real exercício pleno de direitos sociais e políticos para o indígena, ainda que seja aquele que levamos dentro só em parte e que tínhamos negado, como identidade social por força de humilhação histórica.

O movimento de mudança, mobilizado por um governo de resistência, teve por objetivo acolher novas missões, a de constituir um Estado e a uma sociedade implicados culturalmente pelos indígenas, respeitando a necessidade da descolonização religiosa, filosófica, cultural, econômica e política desses grupos. Segundo as Nações Unidas, existem no mundo perto de 5.000 grupos indígenas espalhados pelos continentes, eles representam 370 milhões de pessoas que vivem em 70 países. Na América do Sul se encontram 522 povos,

uma vasta parcela se organiza de forma alheia ao Estado, impedindo a transmissão de cultura, valores, e enfim educação (WEISE, 2009).

Significa dizer que na Bolívia a luta dos movimentos indígenas por acesso aos direitos básicos aos lugares públicos e às instituições transformou-se na expressão do Estado. Weise (2009) relata que as críticas ao governo da Bolívia estavam sendo justamente de ordem cultural, educacional e da ordem do simbólico e subjetivo dos bolivianos.

A classe dominante, herdeira do poder colonial, foi deslocada, pondo em risco o seu tradicional acesso a privilégios. E agricultores, os camponeses e as camponesas, que, apoiados por suas organizações, assumem o manejo do Estado. A tomada do poder obrigou a uma recomposição das relações de força entre setores políticos e sociais (WEISE, 2009, p. 206).

As políticas públicas e educacionais ainda no governo de Evo Morales conseguiram conquistar a manutenção deste sistema educacional com currículos diferenciados que atendem vários currículos, de acordo com a cultura e indígena. Se tornando uma característica importante deste país. Há muitas críticas ao governo de Morales com intenções comerciais de derrubar o governo, acusam ser um governo retrógrado e não atender aos currículos modernos na educação, principalmente por ‘movimentos estudantis’ de direita, jovens que desconhecem a real história de descolonização do país e clamam por democracia. Mas os movimentos de indígenas, e de pessoas ligadas à educação mantiveram movimentos de resistência, pautado num forte referencial filosófico e normativo (WEISE, 2009).

Como princípios éticos morais da sociedade plural o Estado assume e promove: *ama qhilla*, *amallula*, *ama suwa* (não sejas frouxo, não sejas mentiroso, nem ladrão), *suma qamaña* (viver bem), *nadereko* (vida harmoniosa), *teko kavi* (vida boa), *ivi maraei* (terra sem mal) e *qhapaq ñan* (caminho ou vida nobre) (Art. 8.I); O Estado se sustenta nos valores da unidade, igualdade, inclusão e dignidade, liberdade, solidariedade, reciprocidade, respeito, transparência, equilíbrio, igualdade, de oportunidades, equidade social, distribuição e redistribuição de produtos e bem sociais, para viver bem (Art. II) (WEISE, 2009, p. 207).

O Estado Plurinacional da Bolívia é um país politicamente organizado. Segundo Bittencourt e Perez (2018), o país está dividido em nove departamentos e 327 municípios, que por sua vez se subdividem em cantões. Além disso, com “[...] a promulgação da Carta Magna de 2007 está em discussão à possibilidade de reconhecer 187 terras comunais e 87 municípios indígenas, todos eles estão requerendo a sua autonomia e o seu reconhecimento” (BITTENCOURT; PEREZ, 2018, p. 90).

A partir de um contexto tão diverso, o país consegue o reconhecimento de terras para indígenas, coloca essa separação como inscrita de forma notável na sua atual Carta Constitucional, pois nela o país declara-se um Estado Plurinacional, ou seja, reconhecendo que existem nações diversas aglutinadas no estado, deixa de ser uma simples república e assume a sua diversidade cultural, destacando as características étnico-linguísticas. Segundo, consta no *Currículo Regionalizado de La Nación Yurujare* (BOLÍVIA, 2019a; 2019b, p. 6):

Bolivia presenta el currículo regionalizado por la necesidad histórica de reflexionar sobre la situación educativa de los pueblos indígenas y la nación Yurújare y la necesidad de transformación educativa de una manera que, esto fortalezca, el idioma, la cultura y la identidad de nuestra nación (BOLÍVIA, 2019a; 2019b, p. 6).

A ênfase na diversidade, nas suas especificidades internas/locais, assim como no processo histórico de construção de cada Estado – Nação, são subsídios que determinam o perfil das políticas sociais e das políticas educacionais da Bolívia.

A seguir o conceito de currículo nacional para a Bolívia, mediante a base nacional comum deste país para a educação básica do ensino regular. Que dentre os variados currículos, neste caso a educação básica conhecida por ensino regular, o currículo nacional chama-se: “*El Novo Currículo de Sistema Educativo Plurinacional/2019 da Educación Primaria Comunitaria Vocacional*” - *Programas de estudio del primero a sexto año de escolaridad*, aprovado pela Resolução Ministerial – RM 0256/2019:

La Educación Primaria Comunitaria Vocacional, comprende la formación básica con orientación comunitaria vocacional. Esto implica trabajar los saberes y conocimientos desde las experiencias cotidianas vividas de las y los estudiantes según su contexto territorial, natural, social y cultural donde exploran y experimentan sus potencialidades creativas y productivas en relación a las características de su región, las políticas estatales de soberanía alimentaria, la transformación de la matriz productiva con sentido comunitario, en articulación con las ciencias, las culturas, las artes, la naturaleza y el trabajo (BOLÍVIA, 2019c, p. 2).

Essas especificidades curriculares nacionais, dizem respeito às políticas como fundamentais para o combate às desigualdades sociais cuja origem está no processo de exploração causado pela colonização, como uma forma de compensar os tempos de colonização e de atender de fato as diferenças consequentes do seu passado, de modo que consigam superar suas dificuldades sociais, econômicas e políticas. Dessa maneira, a Bolívia tem várias subdivisões de planos curriculares separados em seus módulos de Educação

Alternativa e Especial, de Jovens e Adultos e por série do primeiro ao sexto ano do ensino regular, para além destes dois em estudo, cabe a nós filtrar vários pontos deste modelo, como a diversidade dos conteúdos não abordados nos currículos de outros países, como por exemplo o currículo regionalizado *La Nación Yurujare* indígena cujo exemplo apresentado anteriormente de um dos módulos, mas há exemplares no site ministerial da Bolívia de várias outras versões em idiomas indígenas, conforme apontam Bittencourt e Perez (2018, p. 82):

A dependência da América Latina é substancial, por causa do seu atraso social revelado pelas profundas desigualdades que está, profundamente, evidenciado pela pobreza. Esta é uma marca deixada pelos colonizadores nos quase quinhentos anos de dominação do continente. Evidentemente, os índices de pobreza não são generalizados, eles afetam, principalmente, grupos sociais que foram constituídos historicamente, tanto os povos originários do continente quanto os povos africanos trazidos pelos colonizadores, ambos submetidos à escravidão ou à segregação [...].

No entanto, importante lembrar que o que acontece e vem se disseminando no resto do mundo, a Bolívia não está imune as prerrogativas do mercado neoliberal. A mesma prerrogativa fixada pela OCDE e pelo BM ocorre com o povo boliviano, que mesmo sendo tão oprimido vem ocupando um espaço diferenciado na manutenção do Currículo da *Nación de La Yurujare*, e acrescentando o novo currículo: *El Novo Currículo de Sistema Educativo Plurinacional* (2019a; 2019b), segundo dados coletados no site do ministério da educação da Bolívia, os fazem manter suas culturas por acreditarem que pela educação conseguirão atingir e comunicar o maior número de pessoas pela educação de forma que facilitando a comunicação, compense seu atraso econômico e a manutenção da língua poderá de fato, ajudar no sentido de melhorar os entendimentos e a compreensão dos estudos dos diversos povos que compõem a nação boliviana como uma nação plurinacional, transpondo as barreiras linguísticas para tornar a educação acessível a todos. Para Bittencourt e Perez (2019, p. 149-150), a colonização da América Latina trouxe dois tipos de resultado para os povos originários desses países:

Foram eliminados parcial ou totalmente ou, então, foram submetidos e obrigados a aceitar alterações socioculturais que quase eliminaram legados culturais e étnicos. No entanto, este processo nunca foi pacífico, houve uma constante luta pela dignidade e pelo reconhecimento real e efetivo com consequências práticas que superem a discriminação e a exclusão a nível econômico, político e cultural.

Mesmo em meio a manifestações, lutas e muita resistência, os povos indígenas da Bolívia nem sempre tiveram êxito, alguns sucumbiram e outros sofreram um processo de

miscigenação irreversível. Considerando esse cenário, o estabelecimento de um currículo que contemple as culturas indígenas em suas singularidades representa uma grande conquista.

Atualmente, todos os documentos da Educação, inclusive os currículos da Educação da Bolívia são orientados pela Lei de educação nº 070/2006:

Ley de Educación “Avelino Siñani Elizardo Perez nº 070/2006”; Plan Nacional de Desarrollo Constitución Política del Estado e Mandato Social Político Indirecta, Programa de fortalecimiento a la familia”. Fortalece las pautas culturales de crianza respecto al cuidado, socialización y educación de las niñas y los niños (BOLÍVIA, 2010, p. 6).

Esta lei é fruto do projeto de revolução democrática e cultural de Evo Morales, tem como princípio a participação da sociedade na organização do sistema educativo plurinacional, respeitando suas origens sociais e culturais, em suas diferentes formas de organização. A organização curricular e os princípios que regem a educação bolivariana propostas no documento são oriundos de um projeto de nação contrário ao movimento neoliberal que ocorria na Bolívia e em demais países da América do Sul nos anos de 1980 e 1990. É no diálogo intercultural, respeitando as vocações das diferentes regiões, como as propostas educativas bolivianas específicas, como apresenta o próprio documento:

Considerar el origen diverso de las y los estudiantes que provienen de contextos culturales distintos y que cargan consigo experiencias y conocimientos diversos, con formas particulares de aprender y relacionarse, en este sentido, el modelo educativo contempla una evaluación cualitativa y cuantitativa de los procesos curriculares, tomando en cuenta la autoevaluación y evaluación, la cual debe ser integrada, permanente, cíclica y procesual. [...] uno o dos criterios de evaluación por cada dimensión y por bimestres, como pautas que permite a la maestra y maestro, que desde su práctica, creatividad y experiencia elaboren criterios de evaluación para el desarrollo del proceso pedagógico acorde al contexto y características de las y los estudiantes (BOLÍVIA, 2019a, p. 11).

Um dos objetivos dessa proposta curricular e das orientações pedagógicas é consolidar o compromisso com as conquistas descolonizadoras e libertadoras, especialmente dos povos indígenas, desenvolvendo as dimensões do ser humano para sua formação integral e holística, cumprindo com a valorização da autonomia acadêmica (BOLÍVIA, 2019a).

A Lei “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” de 2010 representa um “marco para a valorização das populações originárias por evidenciar a inclusão a partir da diversidade cultural do povo boliviano, estabelecendo, inclusive, que a língua a ser ensinada deve ser a língua materna, e não apenas o castelhano/espanhol” (GONÇALVES; URQUIZA, 2017, p.

46). Este currículo carrega uma concepção pós-colonialista, uma vez “que reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais são marginalizadas pela identidade europeia dominante” (SILVA, 2016, p. 126). Desta forma, essa política educacional garante uma educação intracultural, intercultural e plurilíngue para o sistema educativo da Bolívia.

A seguir serão explanadas as ações das políticas educacionais no Uruguai e como tem se desenvolvido a educação nacional neste país, trazendo um pouco de sua política para entender suas repercussões nas ações governamentais e como se originaram as características dos documentos que o regem e os reconhece.

2.5 Política Curricular do Uruguai

Segundo Arrida, Michel e Nogueira (2018), o Uruguai nosso país vizinho, também chamado de República Oriental do Uruguai, desde as primeiras décadas do século XX, era apontado por vários países como uma referência a ser investigada. Isto se deve ao seu desenvolvimento educacional, que obteve status de “Suíça latino-americana”. Montevideú, a capital do Uruguai, sempre foi considerada uma cidade rica. Para Campos (1962) era considerada uma democracia perfeita, uma referência para a América.

Com uma superfície equivalente à do nosso Estado do Paraná e uma população inferior à do Estado do Rio de Janeiro, a sua organização política foi rápida e fácil. Data, esta, de 1919, isto é, do governo Feliciano Vieira, quando, após uma viagem à Europa, onde estudara os diversos sistemas de governo, *Batlle y Ordóñez* resolveu dar à sua pátria uma Constituição mais de acordo com as suas condições étnicas e geográficas (CAMPOS, 1962, p. 239).

Mesmo sendo o Uruguai, o segundo menor país da América do Sul, no início do século XX os serviços públicos uruguaios foram nacionalizados, foi o primeiro na América do Sul a criar um sistema de previdência social. Neste país, o cargo de presidente foi substituído por um Conselho de Administração em 1951. Porém, em 1973, instalou-se uma ditadura com o presidente Juan Maria Bordaberry (PERCÍLIA, 2020) com apoio dos militares. Somente em 1980 volta a democracia e em 1984 são realizadas novas eleições no país.

O Uruguai foi pioneiro também em estabelecer a lei do divórcio, em 1907, e do direito de voto às mulheres e a ter uma educação primária universal, gratuita e obrigatória. Isto aconteceu devido à influência do presidente José Pedro Varela (1875-1876).

Varela (URUGUAI, 2008d) implantou a Legislação Escolar de 1877, implantando o sistema de Educação pública, deve-se a isto haver sua foto e uma frase da citada na Legislação e proferida para representar suas ideias sobre o ensino, exposta na capa do Programa de Educação nacional do Uruguai de 2008 em sua homenagem.

La idea de educar al pueblo, haciendo que la educación alcance a todos los miembros de la comunidad, sin distinción de clases ni posiciones, de nombres ni de fortunas, es una idea esencialmente democrática, ya que presupone la igualdad originaria del hombre, y que, so no explicita implícitamente revela la tendencia de reconocerle también los mismos derechos (URUGUAI, 2008d, p. 173).

O modelo adaptado para a escola pública uruguaia foi baseado no sistema francês, e assim estabeleceu-se o sistema educacional em todo o país, que serviu de modelo para outros países da América do Sul (URUGUAI, 2008a).

Segundo a Lei Geral de Educação (Lei nº 18.437 de 2008), o Estado tem o papel de fortalecer a gestão dos centros educacionais públicos nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Sendo assim, os chamados centros educacionais públicos recebem fundos orçamentários para a manutenção das instalações, realização de atividades acadêmicas e projetos de extensão cultural e social (CUNHA; DIAS; MARIANO, 2017, p. 16).

O principal documento curricular uruguaio para a Educação Infantil (3 a 5 anos) e primária (6 a 12 anos – 1º ao 6º ano) denomina-se *Programa de Educación Inicial y primaria* e foi publicado em 2008. Define os conteúdos e saberes por área do conhecimento que deverão ser ensinados em todas as escolas do país, nos marcos dos princípios estabelecidos pela Lei Geral de Educação nº 18.437, também de 2008, e tem como objetivo garantir coerência e continuidade na formação de crianças e jovens uruguaio (URUGUAI, 2008b).

O programa prevê que os docentes, como profissionais com autonomia didática, realizarão a contextualização necessária para o ensino dos conteúdos previstos, considerando as especificidades dos âmbitos rurais ou urbanos, idade dos alunos, suas condições culturais e demais particularidades. [...] o documento uruguaio prescreve apenas conteúdos, e não aprendizagens e competências que os estudantes precisam desenvolver (CNE – UNESCO, 2017, p. 88).

Este projeto educacional tem como norte a Constituição, precisamente em seu capítulo II o art. 41 da Constituição do Uruguai que menciona como dever do Estado: “Artigo 41 – *El cuidado y educación de los hijos para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres*” (URUGUAI, 1967).

Neste contexto, o Uruguai é reconhecido como descolonizado, pois superou a exploração do período colonial. Os conflitos bélicos, como a Guerra do Paraguai, os regimes ditatoriais e parte da pressão dos movimentos neoliberais, e ainda, estão vinculados pela implantação do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, estes apresentam aspectos semelhantes nas suas legislações no que tange a Educação (ARRIADA; MICHEL; NOGUEIRA, 2018).

E mesmo que venham a aderir a nova diretriz mundial de currículo único a partir de 2018, só no final de 2019 passaram a se preocupar com as imposições até então o país conseguiu trabalhar com seu Programa de Educação Inicial e Primária, atendendo a uma qualidade exigida porque seu programa de 2008 atendia ao que lhe cobravam, tendo a liberdade das próprias escolhas, e mesmo sendo o segundo menor da América do Sul, é muito equilibrado na sua economia e política. O Uruguai apresenta-se como país de multiculturas por valorizar a diversidade e respeitar a origem de seu povo. Deste modo, o nome Uruguai, provém da língua guarani e significa “Rio dos pássaros pintados” (EDURUGUAI, c2009a; c2009b). Cabe a cada um uma interpretação e a nossa reside na justificativa de ser o segundo menor país da América do Sul com tamanha liberdade, e múltiplos povos e línguas, em comparação com um pássaro livre, pequeno e de voos altos.

Este referencial nos dá fundamentos para estudar os currículos dos diferentes países da América do Sul, possibilitou compreender que os movimentos mundiais vinculados à lógica neoliberal afetam de formas diferentes as políticas curriculares nesses países. Assim, no próximo capítulo, são apresentadas as análises dos documentos curriculares da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile e Uruguai.

CAPÍTULO III – CARACTERÍSTICAS DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PAÍSES DA AMÉRICA DO SUL: UM OLHAR PARA OS ANOS INICIAIS

Neste capítulo são apresentados os resultados e a análise dos documentos curriculares da Educação Básica, com um olhar especial para os anos iniciais, dos seguintes países da América do Sul: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile e Uruguai. Para isso, o texto foi organizado da seguinte forma: Apresentação dos documentos regulatórios e orientadores analisados; Eixo 1 – Estrutura geral da Educação Básica; Eixo 2 – Organização dos conteúdos curriculares dos anos iniciais. No primeiro momento são apresentados os documentos que norteiam os currículos nacionais nos países selecionados para esta pesquisa. As análises desses documentos são apresentadas em dois eixos, de modo que se possa compreender a estrutura geral da educação básica em cada país e a organização dos conteúdos curriculares nos anos iniciais de cada um dos currículos nacionais. A análise dos documentos é permeada pelo diálogo com a teoria, por meio de um “esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

3.1 Documentos regulatórios e orientadores

No Brasil, os documentos regulatórios e organizadores da educação nacional utilizados nesta pesquisa são apresentados no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Documentos que norteiam o Currículo Nacional do Brasil.

Categoria dos documentos regulatórios e orientadores que norteiam o Currículo Nacional do Brasil		
Descrição		
Categoria Documental	Relação dos Documentos	O que estabelece
Lei Nacional da Educação Brasileira	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira.
Currículo Nacional Brasileiro	Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018)	De caráter normativo, o documento define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens, denominadas essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Fonte: Autora (2020).

Conforme os documentos apresentados no Quadro 6, o Brasil tem como lei norteadora a Lei Nacional da Educação Brasileira – LDB, Lei nº 9.394/1996. A LDB é um marco que regula, orienta e dá respaldo aos processos educativos e formativos conforme a seguinte redação:

TÍTULO I Da Educação. Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. TÍTULO II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído, Lei nº 12.796, de 2013) XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Recentemente, houve no Brasil a aprovação de um currículo nacional, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Esse documento orienta o currículo de toda a educação básica que foi reformulada em todos os estados brasileiros e que, além de seguir o padrão estabelecido nacionalmente, deveria inserir as questões regionais e locais. Ao analisar o processo de construção desse documento, Caetano (2020, p. 16) observa que:

A educação vem sendo afetada pelo surgimento da agenda política, social, econômica neoliberal e global. Assim, diferentes países estão reformando seus sistemas educacionais, tornando-os alinhados ao mercado com características muito semelhantes. Faz parte das reformas a indicação das parcerias com o setor privado que são vistas como pragmáticas orientadas para soluções flexíveis, eficientes e não burocráticas.

Assim, a BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, diferentemente de documentos anteriores como as Diretrizes Curriculares Nacionais, traz para os anos iniciais, conceitos relacionados à lógica neoliberal. O conceito de competência norteia o currículo

nacional e um grande rol de objetivos de aprendizagens são estabelecidos no documento, cada um vinculado a um código que será utilizado na avaliação em larga escala. Mesmo que tenha em sua proposta estabelecer “[...] novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (BRASIL, 2018, p. 55-56), observa-se no documento uma forte regulação, uma vez que está ligado ao sistema nacional de avaliação. A vinculação entre o currículo nacional e o sistema de avaliação, pode acarretar diversas consequências e dentre as apontadas por Apple (2011), temos a responsabilização das escolas e dos professores pelo sucesso ou fracasso de seus alunos. O autor também destaca a padronização de metas e conteúdos nas propostas educacionais que, considerando os países investigados, proporciona uma estrutura de avaliação nacional, com parâmetros para avaliar alunos, professores e escolas. Infelizmente, esse movimento de padronização não é característica brasileira, também está ocorrendo em outros países. A seguir, vejamos como se apresentam os documentos norteadores da educação e do currículo nacional da Argentina, apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – Documentos que norteiam o Currículo Nacional da Argentina.

Categoria dos documentos regulatórios e orientadores que norteiam o Currículo Nacional da Argentina		
Descrição		
Categoria Documental	Relação dos Documentos	O que estabelece
Lei de Educação Nacional da Argentina	Lei nº 26.260/2006, <i>Ley de Educación Nacional</i> (ARGENTINA, 2006)	“Lei Geral da Educação Nacional Argentina que garante o direito ao acesso a educação pública e gratuita” (ARGENTINA, 2006, p. 1, tradução nossa).
Currículo Nacional Argentino	<i>Diseño Curricular para el Nivel Primario</i> (ARGENTINA, 2017a)	“Uma proposta Curricular para o Nível Primário que garante, para os meninos (as) um ensino integral, com maiores oportunidades para a aprendizagem e saberes significativos em diversos campos de conhecimento; [...] Resolução e sessão de 15 de novembro de 2017 [...] para os efeitos de alcançar a universalização da presente proposta” (ARGENTINA, 2018, p. 9-10, tradução nossa).
Lei das Províncias para revisões curriculares locais	<i>Ley de Educación Provincial nº13.688- revisión.</i>	“[...] em seu artigo 11, a lei nº 13.688 determina que a província através da Direção Geral de Cultura e Educação dita sua política educativa em concordância com a política de educativa nacional [...] respeitando as particularidades de cada região e distrito educativo” (ARGENTINA, 2017b, p. 1, tradução nossa).

Fonte: Autora (2020).

Conforme os documentos apresentados no Quadro 7, a Argentina apresenta seu currículo nacional para os anos iniciais da educação básica com o nome de *Diseño Curricular*

para el Nivel Primario, respaldando-o muito semelhante ao Brasil na igualdade de oportunidades, pela Lei de Educación nº 26.260/2006 – *Ley de Educación Nacional* que dispõe para a educação primária argentina em seu capítulo III, artigo 26 e 27:

ARTÍCULO 26.- La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad. ARTÍCULO 27.- La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son: a) Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria. b) Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones. c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana. d) Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos. e) Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender. [...] ARTÍCULO 28.- Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley (ARGENTINA, 2006, p. 6-7).

Assim como no documento que traz o currículo nacional destacamos:

El Diseño Curricular para el Nivel Primario se fundamenta en la concepción de educación común, entendida como la práctica social de transmisión cultural que garantiza el derecho universal a la educación, sostenido en las nociones de diversidad, interculturalidad e igualdad de oportunidades (ARGENTINA, 2017a, p. 14).

No entanto, na Argentina a prática social é considerada um meio para transmissão das culturas, para o respeito à diversidade, como um princípio norteador, confirmado pelo desenvolvimento dos currículos específicos para Educação nas Províncias e de toda Nação, atendendo a diversidade, interculturalidade e igualdade de oportunidades.

O planejamento do *Diseño Curricular para el Nivel Primario* contém subdivisões que além do ensino regular atendem também os Jovens e Adultos – EJA, a Educação Inclusiva, Educação Alternativa e Tecnologias expostas no currículo nacional, não apenas nos campos introdutórios, mas como integrantes do currículo nacional deste país, como afirma o texto do próprio currículo: “*El propósito es avanzar hacia el desarrollo de una política pública*

educativa integral, inclusiva y de calidad que atienda las particularidades de la jurisdicción y abarque a todos los niveles y modalidades del sistema educativo” (ARGENTINA, 2017a, p. 13).

Os documentos norteadores mostram uma maior quantidade de leis articuladas em consonância com a Lei de Educação Nacional, especificamente para atender características próprias do povo indígena e da diversidade cultural e regional. A Lei de Educação nº 26.260/2006 – *Ley de Educación Nacional* apresenta em seu capítulo de princípios, direitos e garantias do capítulo I:

ARTÍCULO 1°.- La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan. ARTÍCULO 2°.- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (ARGENTINA, 2006, p. 2).

A revisão periódica de acordos e a providência de recursos denota a preocupação do Estado argentino com a qualidade desses módulos integrantes do currículo nacional. Com a *Ley de Educación Provincial nº 13.688 – Revisión del acuerdos federales 79/09, 134/11, 154/11 e 174/12* são definidos alinhamentos e estratégias que se conformam com a Lei Nacional de Educação, atendendo a necessidade específica da diversidade cultural e desenvolvendo revisão e atualização dos módulos curriculares desenvolvidos com participação dos atores envolvidos no processo, respeitando as particularidades de cada distrito ou província como lá é nomeado.

Que la Ley Provincial nº 13.688, en su Artículo 106, establece que la Dirección General de Cultura y Educación prescribirá la enseñanza de contenidos educativos, social y científicamente pertinentes, mediante Diseños Curriculares y documentos de desarrollo curricular para cada Nivel y para las Modalidades que corresponda, los cuales deberán ser revisados periódicamente; Que conforme a lo dispuesto en el Artículo 107 de la ley aludida, los Diseños Curriculares deberán considerar contenidos comunes establecidos por la Ley de Educación Nacional y los acuerdos del Consejo Federal de Educación en el marco de la legislación vigente; [...] (ARGENTINA, 2017b, p. 1).

As propostas curriculares argentinas apresentam uma maior flexibilização em relação aos aspectos de diversidade, por constarem no currículo nacional argentino, planos pensados para um público que necessita de planejamento diferenciado que ofereça alternativas de

acesso, e permanência e cumprem com o objetivo social de contribuir com eficácia com a aprendizagem deste público, como referido no objetivo principal da introdução do currículo nacional argentino:

[...] tiene como principal objetivo enriquecer las propuestas pedagógicas de los docentes con una clara mirada al futuro. Considero que esta propuesta curricular contribuirá a la clarificación y la organización de la tarea de enseñanza y a la toma de decisiones didáctica de los docentes. (ARGENTINA, 2017a, p. 6).

A educação da Argentina não mantém uma única proposta, mas permitem uma alteração no currículo para que atendam as mais variadas necessidades das escolas províncias e nacionais.

As mudanças históricas decorrentes das reformas educativas da década de 90, em especial o processo de descentralização contribuiu para que o Conselho Nacional de Educação promovesse uma ‘Transformação Educativa’, incluindo os ‘*Contenidos Básicos Comunes*’, e as Resoluções Federais dos Conselhos Federais de Educação, para serem legalmente reconhecidos e para que adquirissem o “status” almejado.

Segundo Feeney e Feldman (2016), essa transformação exigia investimentos e desde a crise política e social de 2001, Conselhos Federais de Educação se vinculam obrigatoriamente aos governos provinciais e governo nacional ampliam os apoios financeiros de organismos nacionais, de maneira que:

Esta ambigüedad legal no resultó muy visible por la avasalladora fuerza política de la acción reformadora, la subordinación de los gobiernos provinciales a los mandatos del gobierno nacional y la ampliación de los aportes financieros por parte de los organismos nacionales lo que facilitó y potenció la iniciativa política (FEENEY; FELDMAN, 2016, p. 31).

A partir desta configuração do planejamento nacional, atendendo os pressupostos teóricos nele contidos, passou-se a revisar constantemente os planos curriculares da Argentina e a criação dos “*Diseños Curriculares para el Nivel Primario*” passou ser um marco histórico de qualidade em educação transformadora.

Seguimos para os dados elencados no Quadro 8 para compreender como se mostram os documentos regulatórios e orientadores que norteiam o currículo nacional do Chile.

Quadro 8 – Documentos que norteiam o Currículo Nacional do Chile.

Categoria dos documentos regulatórios e orientadores que norteiam o Currículo Nacional do Chile		
Descrição		
Categoria Documental	Relação dos Documentos	O que estabelece
Lei da Educação Básica Nacional do Chile	<i>Ley n° 20.370/2009</i>	Lei Geral da Educação que assegura o direito do acesso ao ensino público oferecendo base cultural e curricular comum.
Currículo Nacional do Chile	<i>Bases Curriculares para la Educación Básica</i>	Estabelece que a base tenha a missão de trazer um currículo com conteúdo comum para todo o país assegurando o acesso do educando ao ensino público gratuito.

Fonte: Autora (2020).

Conforme os documentos apresentados no Quadro 8, o currículo nacional chileno contemplado nas bases curriculares para a Educação Básica tem como pressuposto a *Ley n° 20.370/2009 – Ley General de Educación* e neste aspecto, confirma:

Las Bases Curriculares constituyen, de acuerdo a la Ley General de Educación (Ley n° 20.370), el documento principal del currículum nacional. Su concepción se enmarca en lo que establece nuestra Constitución y en lo que ha sido nuestra tradición educativa. Por una parte, cumple la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel. De esta forma, asegura que la totalidad de los alumnos participe de una experiencia educativa similar y se conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social (CHILE, 2017, p. 17).

A educação básica chilena apresenta em suas concepções favorecer a coesão e integração social, seu objetivo é promover a autonomia, fazendo menção aos hábitos valores e atitudes, conforme disposto na introdução do currículo nacional chileno:

La Educación Básica tiene como objetivo entregar a los estudiantes aprendizajes que les permitan adquirir paulatinamente la necesaria autonomía para participar en la vida de nuestra sociedad. Estos aprendizajes pertenecen tanto al dominio cognitivo como al dominio de los valores, las actitudes y los hábitos (CHILE, 2017, p. 21).

Dando seguimento à análise de como se apresentam os documentos regulatórios e orientadores que norteiam o currículo nacional chileno, podemos constatar o que a Lei Nacional n° 20.370, art. 25 de 12.09.2009 orienta:

La educación básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal. Art. 29. La educación básica tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan: En el ámbito personal y social (CHILE, 2009, p. 9).

O documento destaca o atendimento a uma formação integral do aluno por meio do desenvolvimento de suas capacidades com o compromisso de desenvolvimento de conhecimentos, hábitos e atitudes. Prosseguimos apresentando os documentos regulatórios e orientadores que norteiam o currículo nacional da Bolívia, como indica o Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 – Documentos que norteiam o Currículo Nacional da Bolívia.

Categorias dos documentos regulatórios e orientadores que norteiam o Currículo Nacional da Bolívia		
Descrição		
Categoria Documental	Relação dos Documentos	O que estabelece
Lei da Educação Nacional da Bolívia	<i>Ley n° 070 de 20 de diciembre de 2010 de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”</i>	Lei de Educação Regular e regulamentos de ações na Educação-para assegurar a obrigatoriedade de ensino à criança.
Currículo Nacional da Bolívia	<i>“Currículo Da Educación Primária Comunitária Vocacional do Sistema Educativo Plurinacional”</i>	O Currículo nacional da Bolívia é dotado de diferentes currículos que estão subdivididos no currículo nacional deste país, por isso recebe o nome de “Currículo da Educação Primária Comunitária Vocacional do Sistema Educativo Plurinacional” (BOLÍVIA, 2019a, p. 59, tradução nossa).
Currículo Regionalizado da Bolívia com propostas para atender povos indígenas	<i>Currículo Regionalizado de La Nación Yurujare</i>	“[...] um dos exemplos de currículo nacional que sustenta de maneira legal o currículo regionalizado para atender povos indígenas: Constituição Política do Estado, a Lei Marco de Autonomias e Descentralização, a Lei n° 070 – Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (BOLÍVIA, 2019b, p. 7, tradução nossa).

Fonte: Autora (2020).

A Lei da educação boliviana garante a organização do currículo nacional por meio da *Ley de la educación n° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez Ley n° 070/2010*, para atender as diferentes bases seja, Intercultural, Regionalizada, Diversificada, que estão voltadas para diversidade cultural, linguística, necessidades sociais dos povos indígenas, educação especial e tecnologias.

Para atender aos povos indígenas, o currículo nacional da Bolívia é adaptado para as suas diversidades linguísticas e culturais, salvaguardando-os de romperem com sua cultura. Por isso, há a necessidade de frisar as Leis que os protegem contra discriminações raciais e éticas mais fortemente que nos países relatados anteriormente. Assim como nos demais países, a análise do currículo da Bolívia tomou como base a Lei Geral de Educação, mas vale lembrar que há outras Leis que não são mencionadas neste trabalho, o que faz com que o currículo regionalizado possua características que comportam diferentes etnias e culturas, mencionadas em suas estruturas e grades de conteúdos nos subsistemas do currículo nacional intitulado “*Curriculo da Educación Primária Comunitária Vocacional do Sistema Educativo Plurinacional*”- *subsistema da Educación Regular*. O currículo regionalizado da Bolívia se deve a um histórico nacional de descolonização, pela proteção dos povos indígenas e atende os anseios dos povos indígenas conforme expresso na *Ley n° 450* (BOLIVIA, 2013):

La ley n° 450 de Protección a Naciones y Pueblos Indígena Originarios en Situación de Alta Vulnerabilidad tiene como objeto: Artículo 1. (Objeto y finalidad) – La presente ley tiene por objeto, establecer los mecanismos y políticas sectoriales e intersectoriales de prevención, protección y fortalecimiento, para salvaguardar los sistemas y formas de vida individual y colectiva, de las naciones y pueblos indígena originario en situación de alta vulnerabilidad, cuya sobrevivencia física y cultural esté extremadamente amenazada (BOLIVIA, 2013).

Conforme mencionadas as Leis mais específicas e citadas com frequência em seus documentos curriculares, tomemos como, por exemplo, a *Ley n° 3760 de 07 Noviembre de 2007*, menciona em seu Artigo Único (BOLIVIA, 2007):

Artículo Único – De conformidad con el artículo 59, atribución 12ª, de la Constitución Política del Estado, se elevan a rango de Ley de la República los 46 artículos de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas, aprobada en la 62ª Sesión de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), realizada en Nueva York el 13 de septiembre de 2007.

Assim como a *Declaración de Dakar 2000 – Convención del Derecho del Niño*, abarca essas particularidades da diversidade sendo de uso constante nos documentos norteadores e do currículo nacional, principalmente nos currículos de Subsistema Regionalizado de povos indígenas, Intercultural e Diversificado, para outros casos como amparo legal, como exposto no currículo nacional boliviano – *Curriculo da Educación Primária Comunitária Vocacional do Sistema Educativo Plurinacional*:

Declaración de Dakar 2000 – Convención del Derecho del Niño, la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, los objetivos de desarrollo milenio. Decenios internacionales – de los Pueblo Indígenas. Convención Internacional de Eliminación de todas las formas de discriminación racial. Por tanto, el currículo regionalizado es un derecho de la nación Yurakaré (BOLÍVIA, 2012a, p. 11).

A Bolívia apresenta diversos currículos regionais, mas para este trabalho foi escolhido o Currículo Regionalizado dos Povos Indígenas da Nação Yurakaré para demonstrar como um exemplo de currículo muito difundido no país, e tomado como um modelo para os demais currículos regionalizados e específicos para tribos ou povos indígenas de outras línguas e culturas, diferenciando-se mais especificamente pelos idiomas e culturas regionais destes povos.

Da mesma forma, serão apresentados os documentos regulatórios e orientadores do currículo nacional do Uruguai, conforme Quadro 10.

Quadro 10 – Documentos que norteiam o Currículo Nacional do Uruguai.

Categorias dos documentos regulatórios e orientadores que norteiam o Currículo Nacional do Uruguai		
Descrição		
Categoria Documental	Relação dos Documentos	O que estabelece
Lei	<i>Ley n° 18.437 de 12 de diciembre de 2008. Ley General de Educación, Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, 2008.</i>	“Lei Geral de Educação que estabelece a educação como direito humano fundamental. O Estado garante e promove uma educação de qualidade para todos seus habitantes, ao longo de toda vida, facilitando a continuidade educativa” (URUGUAI, 2008b, p. 1, tradução nossa).
Programa de Educação Nacional	<i>Programa de Educación Inicial y Primaria</i>	“O Programa de Educação Inicial e Primária é um documento oficial que contém a seleção de saberes a ser ensinado nas escolas, no âmbito de atividades e princípios estabelecidos na Lei de Educação” (URUGUAI, 2008c, p. 3, tradução nossa).

Fonte: Autora (2020).

Conforme as informações do quadro 10, no Uruguai, o *Programa de Educación Inicial y Primaria* está respaldado pela *Ley General de Educación de Educación n° 18.437 de 12 de diciembre de 2008* (URUGUAI, 2008a) procura dar ênfase aos princípios de desenvolvimento humano, psicológico e científico, na preconização da diversidade cultural ofertada pelo Estado como princípio fundamental de Direito Humano.

El Programa de Educación Inicial y Primaria es un documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en las escuelas, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación. Como tal, queda comprendido en el currículo a ser desarrollado en cada uno de los diferentes grados y niveles del ciclo escolar. Es cometido de los programas escolares, regular y legitimar las prácticas educativas, siendo su carácter de universalidad el que lo hace de aplicabilidad en todos los centros ya sean estos jardines de infantes, escuelas públicas o colegios privados habilitados (URUGUAI, 2008b, p. 3).

A Lei de Educação Nacional nº 18.437/2008 do Uruguai reflète como princípio fundamental a garantia de Direitos Humanos e poder do Estado em seu Capítulo I em seu artigo 2:

Artigo 2 – De la educación como bien público – Reconocerse el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna (URUGUAI, 2008b, p. 1).

O Programa de Educação Inicial e primária (1988) é um documento curricular único e centrado nos Direitos Humanos, com envolvimento dos atores do cenário educacional, segundo as informações do próprio documento nacional:

Al iniciar el proceso de transformación, el Congreso de Inspectores realizado en marzo en el Centro Agustín Ferreiro acordó tres lineamientos generales como punto de partida para el trabajo: 1) política educativa universal, 2) programa único y 3) programa centrado en los Derechos Humanos. En este escenario, el Grupo de Trabajo inició su actuación elaborando tres documentos base de discusión que fueron difundidos en todos los ámbitos institucionales, con la finalidad de promover la participación y recibir aportes del magisterio nacional (URUGUAI, 2008b, p. 9).

Comparado aos demais documentos referentes aos currículos nacionais, o do *Programa de Educación Inicial y Primaria*, do Uruguai se aproxima, em sua organização, dos documentos curriculares nacionais da Bolívia e do Chile, com muitos gráficos para a disposição das estruturas, dos conteúdos e das concepções da educação.

A seguir serão apresentados dois eixos de análise da pesquisa, sendo o primeiro “Estrutura geral da educação básica” e o segundo Eixo “Organização dos conteúdos curriculares”.

3.2 Eixo 1 – Estrutura geral da educação básica

Para apresentar a estrutura geral da educação básica nos países da América do Sul, estudados nesta dissertação, para cada país, após a análise dos documentos, foi organizado um quadro com as etapas de ensino, as modalidades de oferta, a idade e os respectivos anos de escolaridade. Começamos com o Brasil e depois os demais países, realizando a cada quadro uma comparação com a estrutura do sistema educacional do nosso país. Iniciamos com a estrutura do sistema de ensino de educação do Brasil regulamentada pela Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) que segue apresentada no Quadro 11.

Quadro 11 – Estrutura geral do sistema de educação do Brasil.

Níveis	Educação Infantil				Ensino Fundamental										Ensino Médio			
	Creche ou CEI			Pré-Escola														
Modalidade	Educação não obrigatória e gratuita				Educação Básica obrigatória e gratuita													
Idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Anos de Escolaridade					1º P.	2º P.	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º

Fonte: Autora (2019).

Os dados apresentados no Quadro 11 indicam que a escolarização básica brasileira obrigatória e gratuita é dos quatro aos dezessete anos, dividida em três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Quando nos referimos aos anos iniciais, foco desta investigação, compreendemos como a escolarização que vai do 1º ao 5º ano, também chamado de Ensino Fundamental I, período em que as crianças têm de seis a dez anos. O sistema de educação da Argentina é apresentado no Quadro 12.

Quadro 12 – Estrutura geral do sistema de educação da Argentina.

Níveis e modalidade	Educação Geral Básica - EGB																	
	Educação Inicial (não obrigatória e gratuita)					Educação Primária Básica (obrigatória e gratuita)						Educação Secundária Básica - ESB (obrigatória e gratuita)						
	Creche			Pré-Escola		Primeiro Ciclo EGB I			Segundo Ciclo EGB II			ESB ou EGB III			Educação Secundária Superior - Polimodal			
Idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Anos de escolaridade							1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	5º	6º

Fonte: Autora (2019).

O Quadro 12 foi organizado com base no documento da Lei nº 26.260/2006. Ao comparar com o sistema educacional brasileiro, observamos que o sistema de ensino argentino também é dividido em três níveis: educação inicial, educação primária básica e educação secundária básica. A obrigatoriedade, que no Brasil é a partir dos quatro anos, na Argentina é a partir dos seis anos. Há diferenças nos períodos de duração dos níveis de ensino. Enquanto no Brasil, o ensino fundamental é de nove anos e o ensino Médio é de três anos, na Argentina, a educação primária e a educação secundária são de seis anos cada uma. A educação secundária pode ser ofertada de forma diferente, dependendo do sistema adotado pelas províncias, há as que oferecem o ensino secundário de seis anos e os que oferecem de cinco anos mais um opcional. Ao observarmos os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil (1º ao 5º ano), percebemos que correspondem ao primeiro e segundo ciclo da educação primária argentina. Seguimos para o Quadro 13 para apresentar o Sistema Educacional do Chile.

Quadro 13 – Estrutura geral do sistema de educação do Chile.

Níveis	Educação Infantil			Educação Básica								Educação Média						
	Creche			Pré Escola														
Modalidade	Sala com 84 dias a 2 anos			Médio de 2 a 4 anos			1º ao 6º básico						7º ao 2º médio		1º ao 4º año médio			
Idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Anos de Escolaridade							1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	1º	2º	3º	4º

Fonte: Autora (2019).

O Quadro 13 foi organizado com base no documento chileno que traz a estrutura dos níveis de educação do currículo do Chile intitulado *Currículo Nacional de la Educación Básica del Sistema Nacional de Evaluación da Aprendizagem: Bases curriculares 1º ao 6º básico* (CHILE, 2018a). Ao comparar com o sistema educacional brasileiro, o sistema de ensino chileno também é dividido em três níveis: educação infantil, educação básica e educação básica média. A obrigatoriedade, que no Brasil é a partir dos quatro anos, no Chile é a partir dos seis anos. Há diferenças nos períodos dos níveis de ensino. Enquanto no Brasil, o ensino fundamental é de nove anos e ensino médio de três anos, no Chile a educação básica é de oito anos e a educação secundária é de quatro anos. A educação secundária pode ser ofertada de forma diferente, dependendo do sistema adotado pelas províncias, há as que oferecem disciplinas mais relacionadas à agricultura e saberes próprios da cultura indígena e

do campo e conhecimentos mais comuns voltados à realidade da vida na cidade. Observamos que os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil (1º ao 5º ano) tem um ano a menos que na modalidade correspondente do sistema de educação básica do Chile. Já o Ensino Fundamental II do sistema brasileiro, corresponde a dois anos a mais que a educação básica média do Chile, e no ensino médio o Brasil perfaz em três anos enquanto, o Chile realiza o mesmo percurso formativo em quatro anos. Sendo assim, ambos perfazem em 12 anos toda a educação básica, mesmo que com algumas diferenças na organização. Vejamos a estrutura educacional boliviana, que tem seu modelo de currículo pautado para atender seus regionalismos, sendo que a Bolívia possui mais de 23 idiomas indígenas. Apresentamos no Quadro 14, a seguir, o sistema de educação da Bolívia construído com base na *Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”*, n.º 70 (BOLÍVIA, 2010).

Quadro 14 – Estrutura geral do sistema de educação da Bolívia.

Níveis	Educação Inicial em Família Comunitária				Educação Primária Comunitária Vocacional							Educação Secundária Comunitária Produtiva						
	Modalidade	Não Escolarizada				Escolarizada												
Etapas	Inicial em Família Comunitária não Escolarizada			Inicial em Família Comunitária Escolarizada	Escolarizada													
Idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Anos de Escolaridade							1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º

Fonte: Autora (2019).

Ao comparar o sistema educacional boliviano, apresentado no Quadro 14, com o sistema educacional brasileiro, observamos que também é dividido em três níveis: educação inicial em família comunitária, educação primária comunitária vocacional e educação secundária comunitária produtiva. A obrigatoriedade, que no Brasil é a partir dos quatro anos, na Bolívia é a partir dos seis anos. Há diferenças nos períodos dos níveis de ensino. enquanto no Brasil, o ensino fundamental é de nove anos e o ensino Médio é de três anos, na Bolívia, a educação inicial em família comunitária, e educação primária comunitária vocacional e educação secundária comunitária produtiva são de seis anos cada uma. Ao observarmos os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil (1º ao 5º ano), observamos que correspondem, em parte, à educação primária comunitária vocacional.

Em seguida apresentamos a estrutura do sistema educacional do Uruguai. Como os demais países da América do Sul, o Uruguai também sofre pressões internacionais para a modernização e padronização dos currículos, a partir de dezembro de 2019, o sistema de ensino passou por reformulações. Como a presente pesquisa teve início antes desse período, essas modificações não serão abordadas neste trabalho. No Quadro 15 é apresentada a estrutura geral da educação do Uruguai.

Quadro 15 – Estrutura geral do sistema de educação do Uruguai.

Etapas	Nível 0						Nível 1						Nível 2					
	Creche			Pré									Educação Média Básica			Educação Média Superior		
Nível	Educação Inicial – (não obrigatória e gratuita)						Educação Primária (obrigatória e gratuita)											
Idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Anos de Escolaridade							1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	1°	2°	3°

Fonte: Autora (2019).

O Quadro 15 apresentado anteriormente foi organizado com base no documento o *Ley n° 18.437. 12 de diciembre de 2008. Ley General de Educación, Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, 2008*. Ao comparar com o sistema educacional brasileiro, o sistema de ensino uruguaio também é dividido em três níveis: Nível 0 - educação inicial, Nível 1 - educação primária e Nível 2 - educação secundária básica e superior. A obrigatoriedade, que no Brasil é a partir dos quatro anos, no Uruguai é a partir dos seis anos. Há diferenças nos períodos dos níveis de ensino. Enquanto no Brasil, o ensino fundamental é de nove anos e o ensino Médio é de três anos, no Uruguai, a educação primária e a educação média são de seis anos cada uma. No Uruguai a educação média é dividida em duas fases, básica e superior, de três anos cada uma. Ao observarmos os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil (1° ao 5° ano), observamos que correspondem educação primária do Uruguai. Passamos agora a ressaltar alguns aspectos que chamam a atenção quando comparamos todos os sistemas educacionais dos países foco desta pesquisa. Todos apresentam uma divisão da escolarização em três níveis, o que representa uma padronização estabelecida por políticas internacionais. A obrigatoriedade de oferta é dos seis aos dezessete anos na Argentina, no Chile, na Bolívia e no Uruguai, exceto no Brasil, que é dos quatro aos dezessete anos. A oferta do ensino secundário é diferente. No Brasil é ofertado em três anos e no Chile, cuja oferta é feita em quatro anos. Nos demais países analisados, a oferta se dá em seis anos, com a redução do nível de ensino anterior. Essas mudanças também impactam na

organização dos currículos. Como a intenção desta pesquisa é analisar os currículos nacionais dos anos iniciais, observamos que nos demais países, o que no Brasil corresponde à escolarização dos seis aos dez anos, está organizado dos seis aos onze anos. Ao observar a padronização dos sistemas educacionais, que pode ser um fator positivo, no sentido de que há uma garantia para a oferta da escolarização básica, por outro lado, pode reafirmar premissas de prescrições curriculares também padronizadas, ignorando os contextos regionais.

[...] A ideia do currículo comum na educação obrigatória expressa o modelo de cultura que o poder impõe. Numa sociedade democrática tem que aglutinar os elementos de cultura comum que formam o consenso democrático sobre as necessidades culturais comuns e essenciais dessa comunidade. Determinar esse núcleo de culturas e sociedades mais homogêneas é uma tarefa menos conflitiva do que no caso de sistemas que acolhem culturas heterogêneas ou com minorias culturais de diversos tipos (SACRISTÁN, 1998, p. 111).

O poder que está por trás das demandas escolares deve sempre atender as necessidades das especificidades de um povo, por mais que se tenha um modelo básico padronizado, a adaptação à realidade local deveria atender propositalmente a essas culturas. Mas de fato, há um padrão globalizante para atender um mercado que comanda avaliações e faz uso de materiais didáticos. O Chile foi pioneiro neste aspecto como bem vimos na história da educação chilena, no segundo capítulo desta dissertação. As consequências disso foi uma boa avaliação no quesito de aplicação, de tal modo que elevou o número de escolas privadas e fechamento de algumas escolas públicas aumentando a desigualdade social e diminuindo acesso aos menos favorecidos. Todo o plano global é para nos mostrar esse contexto de currículo prescritivo tem um ideal de prática hegemônica de currículos iguais para as diversas realidades, e algumas não subsistem ao sistema globalizado por não atenderem ao mercado mundial. E trazemos Moreira e Tadeu (2008) para nos explicar melhor como isso acontece com um ideal pautado no senso crítico:

Em contraste com o pensamento convencional sobre a relação entre currículo e cultura, a tradição crítica vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos (MOREIRA; TADEU, 2008, p. 26-27).

Quanto mais sentido e aproximação um currículo tiver no atendimento a demandas regionais, culturais e específicas de um país, maiores serão as possibilidades de se alcançar

êxito na aprendizagem e na educação crítica e emancipatória. Quando não se questiona o que está sendo realizado, a forma como se constrói as estruturas educacionais igualitárias e organizacionais de uma nação, passamos a caminhar para realidades de outros países que tem seus objetivos políticos, sociais, e econômicos diferentes e logicamente atenderão as expectativas de avaliações por eles definidas e não necessariamente são melhores nesta ou naquela disciplina. A questão subjetiva da familiaridade de contextos desejáveis proporciona este *status*. Já as demandas mais precárias e com outros contextos culturais desconhecem aquele padrão fornecido por ora.

3.3 Eixo 2 – Organização curricular dos anos iniciais

O documento que orienta o currículo nacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), estabelece que o Ensino Fundamental, dividido em anos iniciais e anos finais, contemplam cinco áreas do conhecimento e que cada uma delas é composta por componentes curriculares. No Quadro 16 é apresentada a organização dos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, foco desta dissertação.

Quadro 16 – Organização curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

Área do conhecimento	Componentes Curriculares
Linguagens	Língua Portuguesa/Inglês/Arte/Educação Física
Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Ciências
Ciências Humanas	Geografia/História
Ensino Religioso	Ensino Religioso

Fonte: Autora (2020).

Com base no Quadro 16, observamos que o currículo é organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada uma destas áreas corresponde a pelo menos um componente curricular. De acordo com o documento da base, a BNCC e os currículos definidos nos âmbitos dos sistemas de ensino se complementam (BRASIL, 2018). Cabe então aos sistemas e redes de ensino envolver as famílias e a comunidade para contextualizar os conteúdos a serem ensinados em cada componente curricular, promovendo a contextualização com a realidade local e definindo as estratégias mais adequadas (BRASIL, 2018). O que se questiona diante disso, é como construir um currículo inserindo as questões locais, se a BNCC traz um caráter prescritivo indicando as aprendizagens essenciais por meio de um grande rol de objetivos de

aprendizagem. Como as famílias e a comunidade podem ser envolvidas se o processo de implementação é aligeirado e também de caráter prescritivo? Não há como responder a essas questões neste trabalho, mas são inquietações que permanecem com a análise da estrutura deste documento. Trazemos Ferreira (2017, p. 71) que corrobora com esses questionamentos no sentido de afirmar que “ao institucionalizar a criança com atendimentos de ‘qualidade’ supostamente aumentaria futuramente a capacidade dos países para a competição e economia global.” Ferreira (2017) teoriza sobre como os aspectos políticos e os movimentos sociais contribuíram para a valorização da integração da educação infantil na educação básica brasileira, determinando que os municípios se responsabilizassem com a educação de 0 a 6 anos. Esse movimento gerou um conjunto de demandas e ações objetivando qualificar a educação básica e assim vem sendo inseridos currículos mais pragmáticos fortemente permeados pelos processos de avaliação. Dessa forma, as questões da qualidade vinculam os currículos aos conceitos de habilidades e competências e ao campo de disputas voltados para uma vertente de produção e competitividade. A BNCC está estruturada com base no conceito de competências, que “é definida como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas para a vida cotidiana, no pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). A base estabelece dez competências gerais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, considerando cada uma de suas etapas, o que corresponde aos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os alunos. O documento também estabelece competências específicas para cada área do conhecimento, e competências específicas para cada componente curricular vinculado a área do conhecimento. Macedo (2019, p. 52), ao refletir sobre competências, traz uma provocação sobre o sentido da competência para a educação:

Defendo que se trata de uma característica da noção mesma de competência que tem sido posta em funcionamento pelo *Germ* que vai matando a educação, o germe da comparabilidade. E objetivar habilidades para o outro é tentar qualificar rompendo com sua intersubjetividade” (MACEDO, 2019).

Além desses aspectos, cada componente curricular dos anos iniciais, assim como os anos finais do ensino fundamental, é subdividido em unidades temáticas que contemplam objetos de conhecimento. Cada objeto de conhecimento corresponde a uma ou mais habilidades a serem desenvolvidas. As disciplinas, que agora são denominadas componentes curriculares na BNCC, são as mesmas ao longo de todos os anos dos anos iniciais,

aumentando o grau de dificuldade à medida que aumenta a idade e o ano em que estão matriculados. Para exemplificar podemos observar os dados do Quadro 17.

Quadro 17 – Exemplo de unidade temática do componente curricular Matemática do 2º ano dos anos iniciais.

Unidade Temática	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Álgebra	Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas	(EF02MA09) Construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.
	Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência	(EF02MA10) Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos. (EF02MA11) Descrever os elementos ausentes em sequências repetitivas e em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.

Fonte: Dados retirados da BNCC – (BRASIL, 2018, p. 283).

Ao observarmos o exemplo do Quadro 17, percebemos que cada habilidade possui um código que será utilizado na avaliação em larga escala.

A função técnica e de controle inevitavelmente se misturam com uma inter-relação que não é conveniente; a instância administrativa se atribui uma função técnica que não pode cumprir em boas condições, tampouco deve ser estritamente sua função, em prol de uma autonomia mais ampla das escolas e dos professores neste aspecto. A administração pode e deve regular o sistema curricular enquanto é um elemento de política educativa que ordena o sistema escolar, facilitando os meios para que se faça um desenvolvimento técnico-pedagógico adequado mesmo, mas não propondo um modelo definitivo (SACRISTÁN, 1998, p. 115).

Ainda de acordo com Sacristán (1998), esse excessivo controle pode ter consequências negativas, pois se confunde com a função de orientação curricular ao favorecer a criação de materiais didáticos e sistemas de controle que atendam apenas às expectativas dos sistemas de avaliação, e não da melhoria da qualidade do ensino por meio de práticas educativas progressistas. Esse controle acaba excluindo os debates sociais e culturais que deveriam pautar os resultados de avaliações no sistema escolar. Seguem no Quadro 18, os espaços curriculares da Argentina, contidos no *Diseño Curricular da Argentina* (ARGENTINA, 2018b). Cada Ciclo se organiza em torno dos seguintes espaços curriculares:

Quadro 18 – Organização curricular da Educação Primária da Argentina.

<i>Primer Ciclo (1° ao 3° grados)</i>			<i>Segundo Ciclo (4° ao 6° grados)</i>		
<i>Principios organizadores</i>	<i>Espacio curricular y o Área y el campo del saber</i>	<i>Ejes articuladores</i>	<i>Principios organizadores</i>	<i>Espacio curricular y o Área y o campo del saber</i>	<i>Ejes articuladores</i>
<i>Módulo TIC</i>	<i>TIC Tecnologías</i>	<i>Tecnologías Destinado a profundizar orientaciones y aportar ejemplos para establecer vinculación y transversalita en las áreas</i>	<i>Módulo TIC</i>	<i>TIC Tecnologías</i>	<i>Tecnologías Destinado a profundizar orientaciones y aportar ejemplos para establecer vinculación y transversalita en las áreas</i>
<i>Prácticas del Lenguaje Inglés</i>	<i>Lengua y Literatura Lengua materna e Lengua extranjera (inglés) y literatura</i>	<i>Oralidad (escucha y habla)-lectura y escritura - literatura - el lenguaje, la lengua, los textos y los contextos: uso y reflexión.</i>	<i>Prácticas del Lenguaje Inglés</i>	<i>Lengua y literatura Lengua materna e Lengua extranjera (inglés) y literatura</i>	<i>Oralidad (escucha y habla)-lectura y escritura - literatura - el lenguaje, la lengua, los textos y los contextos: uso y reflexión.</i>
<i>Matemática</i>	<i>matemática y lenguajes matemáticos y interpretación del lenguaje matemática</i>	<i>Números naturales operaciones con números naturales números racionales medidas geometría y espacio</i>	<i>Matemática</i>	<i>matemática y lenguajes matemáticos y interpretación del lenguaje matemática</i>	<i>Números naturales operaciones con números naturales números racionales medidas proporciones geometría e espacio</i>
<i>Ciencias Sociales</i>	<i>Ciencias Sociales y Tecnología</i>	<i>Las sociedades y los espacios geográficos Las sociedades a través del tiempo Las actividades humanas y la organización social Tecnología: bien cultural esencial en la</i>	<i>Ciencias Sociales</i>	<i>Ciencias Sociales</i>	<i>Las sociedades y los espacios geográficos Las sociedades a través del tiempo Las actividades humanas y la organización social.</i>

		<i>formación de los estudiantes</i>			
<i>Ciencias Naturales</i>	<i>Ciencias Naturales y Tecnología</i>	<i>El mundo de los fenómenos físico-químicos, El mundo de los seres vivos, y La Tierra, El Universo y sus cambios.</i>	<i>Ciencias Naturales</i>	<i>Ciencias Naturales</i>	<i>El mundo de los fenómenos físico-químicos, El mundo de los seres vivos, y La Tierra.</i>
<i>Educación Física</i>	<i>Educación Física</i>	<i>Prácticas corporales, motrices y ludo motrices referidas: la disponibilidad de sí mismo. en interacción con otros.</i>	<i>Educación Física</i>	<i>Educación Física</i>	<i>Prácticas corporales, motrices y ludo motrices referidas: la disponibilidad de sí mismo. En interacción con otros. En el ambiente natural y otros.</i>
<i>Educación Artística</i>	<i>Educación Artística</i>	<i>Plástica Visual Música, Danza, Teatro</i>	<i>Educación Artística</i>	<i>Educación Artística</i>	<i>Plástica Visual, Música, Danza, Teatro</i>
<i>Identidad y Convivencia</i>	<i>Identidad y Convivencia</i>	<i>Valores, actitudes y disposiciones vinculados con la integración</i>	<i>Ciudadanía y Participación</i>	<i>Estrategias Cognitivas</i>	<i>Medio Ambiente y Educación Sexual Integral: se presentan incluidos en el desarrollo de los contenidos de distintas áreas.</i>
			<i>Principios organizadores</i>	<i>Educación Tecnológica</i>	<i>Módulo Tic. Educación Tecnológica</i>
				<i>Jornada Extendida</i>	<i>Literatura y TIC, Ciencias, Expresión Artístico – Cultural, Educación Física y Lengua Extranjera: Inglés</i>

Fonte: Autora (2020).

Como pode ser observado no Quadro 18, na Argentina *os espacios curriculares* são oito: (*Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Ciudadanía y Participación y Educación Tecnológica, y Jornada Extendida*) diferentes das áreas de conhecimento do documento brasileiro, a BNCC. Os Conteúdos e aprendizagens como: *Educación Sexual Integral, Derechos Humanos e Interculturalidad, Educación Cooperativa y Mutual, Educación Vial, Educación Ambiental, Educación al Consumidor, Educación Tributaria y Tecnologías de la Información y la Comunicación* são incorporados nos diferentes espaços curriculares da proposta. A *Jornada Extendida* compreende cinco campos de formação: *Literatura y TIC, Ciencias, Expresión Artístico – Cultural, Educación Física y Lengua Extranjera: Inglés*. Como mostra o Quadro 18, o 1º Ciclo (1º ao 3º) está relacionado aos três primeiros anos da educação primária, e do 2º Ciclo (4º ao 6º ano) aos três anos finais. Essa organização curricular é regida pelos documentos de *lineamentos jurídico-políticos* oriundos do Congresso³ de 2011, realizado na Província de Córdoba – AR, pelo Ministério de Educação da Província de Córdoba, com participação da Secretaria de Educação – *Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa de la Dirección General del Parlamento e Información Educativa*, de acordo com planejamento 2011-2020. Nesse evento foram estabelecidos os objetivos educacionais nacionais da Argentina e seus marcos legais. Essa determinação já estava prevista em lei, conforme a seguir:

En consonancia con la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba, la Educación Primaria tiene la finalidad de proporcionar una formación integral, básica y común. Para ello, la escuela ha de fortalecer su lugar de institución formadora, de espacio privilegiado de transmisión de conocimientos valiosos y relevantes, tendientes a la formación integral de las personas, que posibiliten la integración y participación activa en la comunidad. Es necesario también que se afiance como espacio público donde se asegura la enseñanza de los saberes que sólo se aprenden en la educación formal, que requieren ser enseñados por los maestros y que se aprenden mejor en grupo, junto con los pares (ARGENTINA, 2018c, p. 6).

Córdoba é reconhecida na Argentina pela excelência de reunir profissionais da educação de várias províncias no congresso de planejamento estratégico de 2011-2020 e por ter contemplado a igualdade de direito para todos, inclusive o direito das pessoas com deficiências possuindo os núcleos prioritários de alcance nacional. Assim, as demais províncias são igualmente regidas por seus marcos curriculares provinciais e respaldadas pela

³ Participaram deste processo 2058 instituições de Educação Primária da Educação da Província.

Ley Nacional de Educación (ARGENTINA, 2006), *Ley n° 26.260/2006, Bases del Curriculum Ley Nacional Regional 3.160/2006*, como vimos na Província de Córdoba e a seguir no *Diseño Curricular del Nivel Primario* (2018) sob Direção Geral de Cultura e Educação da Província de Buenos Aires de 2018.

[...] que, en el marco de las acciones de gestión curricular provincial, se ha iniciado este proceso de actualización del Diseño Curricular del Nivel Primario, aprobado por Resolución Ministerial N° 3160 del año 2006. Durante el presente año, la Subsecretaría de Educación, inició acciones de consulta territorial a distintos actores del sistema pertenecientes al nivel Primario. Para esta gestión, fue muy importante recabar ideas, opiniones y necesidades de los diversos sectores del sistema educativo: familias, alumnos, equipos docentes, directivos y de supervisión educativa. (ARGENTINA, 2018a, p. 7).

Os primeiros congressos de educação que ocorreram em Córdoba alinhavaram praticamente todo o sistema educacional argentino, decidindo a estrutura, a organização curricular, com a participação de comunidade, profissionais de várias províncias. Estabelecendo os primeiros alinhamentos que sofreram alterações por um tempo e depois permaneceram inalteradas como estão apresentadas em ambas as províncias, inicialmente Córdoba e seguidamente na província de La Plata, até atingir reconhecimento nacional da Província de Buenos Aires capital da Argentina para a sua difusão nacional no país.

As características de organização de tempo de cada aula por disciplina igualmente pautadas no: “Marco Curricular actúa de introducción para cada una de las 8 asignaturas del conocimiento, cada una de ellas posee a su vez un sub-diseño específico estableciéndose una estructura modular de 40 minutos de duración cada una” (ARGENTINA, 2018a, p. 40).

O currículo nacional argentino expõe uma preocupação humanística no sentido da convivência e identidade, mas no seu todo apresenta um conteúdo muito semelhante ao do Chile e do Brasil. Quanto à exposição escrita desses conteúdos para o currículo nacional da Argentina apresentam-se mais explicativos e sem os códigos numéricos à frente de dados equivalentes aos apresentados nos documentos curriculares do Brasil e do Chile, com objetivos semelhantes e menos complexos. Tornando-se mais compreensível o processo de aplicação dos mesmos, até por usarem termos como “aprendizagens” e “disciplinas” e não “competências” e “componentes” e sem códigos numéricos. Podemos exemplificar pela explicação sobre esses conteúdos em seu currículo básico do *Diseño Curricular del Nivel Primario* (ARGENTINA, 2018a; 2018d), do 1º ciclo:

Asegurar las condiciones institucionales, pedagógicas y didácticas permitan a los niños apropiarse de los saberes y prácticas vinculados no sólo con la primera alfabetización matemática y las adquisiciones propias del ingreso a la cultura letrada (lectura y escritura), sino también con todos los aprendizajes y contenidos de los diversos espacios curriculares que en este Diseño se estipulan (Ciencias Sociales y Tecnología, Ciencias Naturales y Tecnología, Educación Artística, Educación Física e Identidad y Convivencia), dado que se trata del inicio de un proceso formativo de larga duración en cada una de las áreas y/o disciplinas (ARGENTINA, 2018a, p. 15).

O mesmo acontece para o 2º Ciclo, com relação aos conteúdos de 4º aos 6º anos consecutivos, a orientação de aplicabilidade do *Diseño Curricular para el Nivel Primario* (ARGENTINA, 2018a; 2018d), retratada de maneira simples e de fácil compreensão referente ao 2º Ciclo (4º ao 6º):

Profundizar los saberes y prácticas construidos en el Primer Ciclo y poner en diálogo los distintos campos del saber (Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística, Educación Física, Ciudadanía y Participación y Educación Tecnológica, y los desarrollados en el marco de Jornada Extendida: Literatura y TIC, Ciencias, Expresiones Artístico-Culturales, Educación Física y Lengua Extranjera: Inglés) con el fin de lograr nuevos aprendizajes sobre el mundo social, natural y tecnológico, sus complejidades y relaciones (ARGENTINA, 2018a, p. 15-16).

Apresenta de forma que favorece a autonomia do professor no fazer pedagógico, é perceptível na própria linguagem utilizada que não está cobrando o processo em si e sim a aprendizagem, dando uma abertura para o professor manifestar seu ‘modo de atuar’, sugere ‘o que trabalhar’, em termos de conteúdos, mas não indica exatamente ‘como’ a atividade a ser realizada passo a passo, como o exemplo deste objetivo:

Promover situaciones que permitan a los niños adquirir y desarrollar capacidades cognitivas y sociales necesarias para interactuar con otros y trabajar cooperativamente; compartir momentos, espacios, juegos y materiales; intervenir en intercambios comunicativos con actitud de diálogo y escucha (ARGENTINA, 2018a, p. 15).

A cultura argentina se preocupa desde os aspectos linguísticos indígenas de seu povo para pensar nas estratégias de acordo com o grupo de aprendizagem, por considerarem as questões histórico-culturais, desdobrando-se em outros currículos regionais para atender suas especificidades nacionais, questões essas não destacadas no conteúdo curricular do Chile e do Brasil nesta proporção, como se verifica na Argentina:

El diseño plantea al Curriculum como un proceso histórico y social cruzado por profundos debates en los que participan en su elaboración diversos actores sociales: “sujetos, instituciones, y grupos de interés: autoridades, comunidades académicas, medios de comunicación, pueblos originarios, congregaciones religiosas, docentes, padres y alumnos [...] Los lineamientos curriculares aparecen como diseño y no modelo en el sentido que asigna a los docentes el recrear la propuesta curricular estableciendo decisiones, condiciones y estrategias de acuerdo al grupo de aprendizaje. En cuanto a temáticas/problemáticas nuevas que plantea la introducción del diseño se encuentran las referidas a los derechos de los niños, de los indígenas-aborígenes y la incorporación de la alfabetización científica. Si bien el diseño presenta a los conocimientos como saberes básicos y propone abordarlos desde las disciplinas intenta no aislarse en ellas, “sino considerarlos como situaciones sociales relevantes y en contexto (ARGENTINA, 2018a, p. 40).

O cuidado em manter a diversidade e as peculiaridades da inclusão faz da Argentina um referencial a ser seguida nestes aspectos, pela abertura à autonomia do professor na elaboração das atividades que seguem os conteúdos elencados, sua distribuição tem uma organização mais acessível do que a do Brasil, por não conter códigos alfanuméricos que dependem de consultar páginas seguintes e voltar para páginas anteriores.

No Brasil as áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciência da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso são as mesmas para todas as etapas do ensino fundamental I da educação básica diferindo da Argentina, apresentada por seus espaços curriculares. E o campo de saber, da Argentina como o componente curricular, seguidos de eixos de conhecimento podendo ter um ou mais eixos, representados no Brasil como os conteúdos de aprendizagens do conhecimento no Brasil. Os princípios norteadores são os mesmos dos *espacios curriculares*, e objetivam organizar os espaços curriculares ou campo de saber, que contribui para a escolha dos eixos argentinos ou conteúdos de aprendizagens brasileiras. Como relatado anteriormente os espaços curriculares da Argentina como as áreas do conhecimento nas organizações curriculares brasileiras. O componente curricular no Brasil equivale à disciplina na Argentina, e os componentes curriculares brasileiros também significam as disciplinas no Brasil. Os campos de saberes ou área/campo de saber da Argentina é área de conhecimento do Brasil, como por exemplo: Matemática.

Sendo a área curricular no Brasil equivalente ao “campo de saber do espaço curricular” na Argentina, podemos dizer igualmente que a Unidade temática no Brasil equivale ao “eixo de conhecimento” na Argentina: Exemplo: O ‘espaço’ ou ‘área’ ou ‘campo de saber’: Matemática e o Eixo: “Geometria e medida”, seguido de um ou mais objetivos, como mostra no Quadro 19 apresentado a seguir.

Quadro 19 – Quanto aos aprofundamentos de objetivos por ‘eixos’ do ‘espaço de conhecimento’.

PRIMER CICLO			
EJES	1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
GEOMETRIA Y MEDIDA	<i>Reconocimiento de posiciones de objetos y comunicación de información en forma oral o gráfica.</i>	<i>Interpretación y descripción de las posiciones de los objetos y personas en el espacio (tridimensional o bidimensional), a partir de la formulación de preguntas o de registros escritos para averiguar el lugar en el que se los ubicó.</i>	<i>Interpretación y descripción de posiciones de objetos en el espacio y en el plano (incluida la iniciación al uso de coordenadas)</i>
SEGUNDO CICLO			
EJES	4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
GEOMETRIA Y MEDIDA	<i>Describir cuerpos geométricos (figuras tridimensionales) y figuras planas (figuras bidimensionales) a partir de sus características (número y forma de caras para los cuerpos y número de lados o vértices, presencia de bordes curvos o rectos para las figuras), para que otros los reconozcan.</i>	<i>Describir cuerpos geométricos (figuras tridimensionales) y figuras planas (figuras bidimensionales) a partir de sus características (número y forma de caras para los cuerpos y número de lados o vértices, igualdad de la medida de sus lados, presencia de bordes curvos o rectos para las figuras), para que otros los reconozcan.</i>	<i>Describir cuerpos geométricos (figuras tridimensionales) y figuras planas (figuras bidimensionales) a partir de sus características (número y forma de caras para los cuerpos y número de lados o vértices, igualdad de la medida de sus lados, presencia de bordes curvos o rectos para las figuras) para que otros los reconozcan y dibujen.</i>

Fonte: Dados do *Primer ciclo* retirados da p. 99 e do *Segundo ciclo* da p. 106.

Na Argentina os *objetivos* de ensino de cada *eixo* são diferentes quanto ao aprofundamento do nível de ensino, enquanto no Brasil esses *objetivos* estão representados pelas *habilidades* e em ambos iniciam por verbos de ações igualmente à medida que crescem os níveis, aprofundam-se as *habilidades*, embora estas recebam um código alfanumérico a frente da descrição correspondente ao mesmo, apenas no Brasil.

Os níveis de ensino se apresentam para cada nível, o que chamamos de anos de ensino no Brasil, na Argentina é conhecida por *grados*. Seguimos com a apresentação do conteúdo curricular do Chile. O Chile foi pioneiro na implantação do Currículo Nacional na América Latina. O documento que orienta o currículo nacional do Chile, a *Ley General de Educación (Ley n° 20.370)*, é documento principal do currículo nacional. O currículo destaca a constituição e a tradição educativa, e o currículo nacional do país que é denominado: ‘*Currículo Nacional Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*’ (CHILE, 2019).

O documento *Ley General de Educación (Ley n° 20.370)* estabelece que a Educação Básica no Chile seja dividida do 1º ao 6º ano básico e chamada de *Primero a sexto básico*, equivalente ao fundamental I ou séries iniciais, do primeiro ao quinto ano no Brasil; e que o *Sétimo y octavo básico* chileno, equivalente ao fundamental II, do sexto ao nono no Brasil; e o *1º ao 4º ano médio* chileno, equivalente ao ensino médio brasileiro que é de três anos. O currículo do Chile contempla nove *áreas do conocimiento o asignaturas obligatorias* compostas por onze *planos y programas di estudio*. No Brasil são seis áreas do conhecimento obrigatórias, cada uma dela é composta por um ou mais componentes curriculares totalizando nove componentes curriculares obrigatórias. No Chile *Asignaturas* correspondem às áreas dos conhecimentos do Brasil e o *plano y programa di estudio* chilenos são os componentes curriculares brasileiros. No Quadro 20 é apresentada a organização dos anos iniciais, do 1º ao 6º ano básico chileno foco desta dissertação.

Quadro 20 – Organização curricular dos Anos Iniciais do *Primero a Sexto básico chileno*.

<i>Asignaturas obligatorias o Área de conocimiento</i>	<i>Unidad de Aprendizaje o planos y programas di estudio</i>
<i>Lenguaje</i>	<i>Lenguaje y Comunicación Lengua Indígena Idioma Extranjero (obligatorio a partir de 5to básico).</i>
<i>Matemática</i>	<i>Matemática.</i>
<i>Ciencias Naturales</i>	<i>Ciencias de la vida (biología) Ciencias Físicas y Químicas Ciencias de la Tierra y el Universo</i>
<i>Ciencias Sociales</i>	<i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</i>
<i>Artes Visuales</i>	<i>Artes, (la literatura y la poesía, la música, la danza, el teatro, el cine y las artes visuales).</i>
<i>Educación Física y Salud</i>	<i>Educación Física y Salud.</i>
<i>Tecnología</i>	<i>Tecnología da Información e comunicación (TIC).</i>
<i>Orientación</i>	<i>Orientación.</i>
<i>Religión</i>	<i>Religión.</i>

Fonte: Autora (2020).

Ao observar a organização no Quadro 20 as *asignaturas* representam um recurso para favorecer a organização escolar e integrar diversas áreas com fins pedagógicos. A integração interdisciplinar favorece a compreensão e a aplicação das áreas de conhecimentos. Define-se *asignatura* como “o conjunto de saberes, experiências e habilidades” relacionadas com uma ou várias disciplinas determinadas ou como um aspecto do desenvolvimento da criança, que tem sido agrupado e sequenciado no contexto do currículo escolar com o fim de organizar e promover as aprendizagens correspondentes (CHILE, 2018).

As *asignaturas* fundamentam o currículo chileno pela linha teórica antropológica social e suas disciplinas podem ser integradas por meio de projetos. As nove *asignaturas obligatorias* são: *Lenguaje y Comunicación Indígena, Lengua, Idioma Extranjero (obligatorio a partir de 5 básico), Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Artes Visuales, Educación Física y Salud, Tecnología, Orientación, Religión.*

O currículo chileno apresenta os *ejes del aprendizaje*, assim como os objetivos da aprendizagem de outros países, se assemelham a objetivos, seguidos de algumas disciplinas ou componentes curriculares, como no Brasil.

No nível 2º básico, há os eixos de objetivos de aprendizagem, habilidades e atitudes, para cada *Asignatura as Áreas do Conocimiento* do Chile, como mostradas no exemplo do Quadro 21 a seguir, no qual é apresentado um recorte de três *Asignaturas como Artes Visuales, Ciencias Naturales y Matemática do 2º básico.*

Quadro 21 – Exemplo da organização curricular da ‘*Educación Básica do Ensino Regular*’ – 1º ao 6º básico do Chile 2º básico.

<i>Asignaturas o Áreas do Conocimiento</i>	<i>Ejes y objetivos da aprendizaje</i>	<i>Ejes de:</i>	
		<i>Habilidades</i>	<i>Actitudes</i>
<i>Artes Visuales</i>	<i>Expresar e Crear Visualmente; Appreciar y responder frente al arte;</i>	<i>Expresión; Creación; Manejo de materiales, herramientas y Procedimientos; Análisis crítico, Comunicación</i>	<i>Disfrutar de múltiples expresiones artísticas. Demostrar disposición a expresar artísticamente las propias ideas y sentimientos. Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, experimentando, imaginando y pensando divergentemente. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas. Respetar y valorar el trabajo riguroso y el esfuerzo propio y de otros. Respetar el trabajo artístico de otros, valorando la originalidad.</i>
<i>Ciencias Naturales</i>	<i>Observar, describir y clasificar, por medio de la exploración, las características de los animales sin columna</i>	<i>Habilidades y etapas de la investigación científica; Análisis y trabajo con fuentes Pensamiento crítico;</i>	<i>Demostrar curiosidad e interés por con seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural Manifestar un estilo de trabajo riguroso honesto y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura. Asumir responsabilidades e interactuar e forma colaborativa y flexible e los trabajos e equipo, aportando y enriqueciendo el</i>

	<i>vertebral, como insectos, arácnidos, crustáceos, entre otros, y compararlos con los vertebrados.</i>	<i>Comunicación; Integración de la habilidad; Ciencias de la vida; Ciencias físicas y química; Ciencias de la Tierra y el Universo;</i>	<i>trabajo común. Manifiestar compromiso con un e de vida saludable por medio del desarrollo físico y el auto cuidado. Reconocer la importancia de seguir normas y Procedimientos que resguarden y promuevan la seguridad personal y colectiva.</i>
<i>Matemática</i>	<i>Patrones y álgebra Geometría Medición Datos y probabilidades</i>	<i>Resolver problemas Argumentar y comunicar Modelar Representad Números y operaciones</i>	<i>Describir la posición de objetos y personas con relación a sí mismos y a otros objetos y personas, usando un lenguaje común (como derecha e izquierda). Identificar en el entorno figuras 3D y figuras 2D y relacionarlas, usando material concreto. Identificar y dibujar líneas rectas y curvas. Usar unidades no estandarizadas de tiempo para comparar la duración de eventos cotidianos. Usar un lenguaje cotidiano para secuenciar eventos en el tiempo: días de la semana, meses del año y algunas fechas significativas. Identificar y comparar la longitud de objetos, usando palabras como largo y corto. Representar y describir la posición de objetos y personas con relación a sí mismos y a otros objetos y personas, incluyendo derecha e izquierda y usando material concreto y dibujos. Describir, comparar y construir figuras 2D (triángulos, cuadrados, rectángulos y círculos) con material concreto. Describir, comparar y construir figuras 3D (cubos, paralelepípedos, esferas y conos) Con diversos materiales.</i>

Fonte: Autora (2019)

Como vimos no Quadro 21, assim como em cada unidade temática do currículo brasileiro, são estabelecidos os *Ejes y objetivos da aprendizagem* no currículo chileno. Para cada um deles, são estabelecidas habilidades e atitudes.

Los conocimientos, las habilidades y las actitudes se abordan en estas Bases Curriculares de forma integrada. A la vez, para cada asignatura se destaca y secuencia de manera explícita las habilidades que le son propias, y las actitudes y los valores relacionados con aquellos Objetivos de Aprendizaje Transversales del ciclo que se prestan especialmente para ser desarrollados en el contexto de esa asignatura (CHILE, 2019, p. 24).

Das nove disciplinas obrigatórias do Chile, tem carga horária de seis horas aula semanais, as disciplinas das áreas das linguagens e comunicação, e a matemática, do 1º básico ao 4º básico, e as mesmas disciplinas têm pelo menos cinco horas semanais de aulas como carga obrigatória mínima para os 5º Básico e 6º básico. Reiterando que:

Los planes de estudio de todos los establecimientos y los del Ministerio de Educación deben considerar esta asignación mínima. Los establecimientos que opten por programas propios deben diseñar también planes de estudio que sean adecuados a dichos programas, y que incluyan todas las asignaturas obligatorias y la asignación mínima semanal establecida para las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática (CHILE, 2019, p. 26).

A organização com palavras específicas de hábitos e atitudes é considerada como recurso organizador que favorece o desenvolvimento da criança nas nove disciplinas obrigatórias do 1º ao 6º básico do Chile, como mostrado no currículo nacional chileno:

La organización en asignaturas se considera un recurso para favorecer la organización escolar, pero no implica un límite para integrar diversas áreas con fines pedagógicos. La integración interdisciplinar ya favorece la comprensión profunda y la aplicación de los conocimientos. Se define asignatura como el conjunto de saberes, experiencias y habilidades relacionados con una o varias disciplinas determinadas o con un aspecto del desarrollo del niño, que han sido agrupados y secuenciados en el contexto del currículum escolar con el fin de organizar y promover los aprendizajes correspondientes. Para los seis años de Educación Básica, se consideran nueve asignaturas obligatorias para todos los establecimientos (CHILE, 2019, p. 20-21).

Enquanto o Chile teve a aprovação de seu currículo nacional, como o pioneiro da América do Sul e a aceleração de inovações educacionais junto a líderes de avaliações mundiais, vemos na Bolívia um cenário diferente.

A Bolívia, para atender a diversidade de seu povo, oferta currículos específicos aos povos igualmente variados para melhor atendê-los como descreveremos a seguir. Com base na Lei Avelino Siñani – Elizardo Pérez de 2010, os currículos regionais da Bolívia seguem a organização, conforme Figura 1.

Figura 1 – Organização curricular da *Educación Primaria e Comunitaria Vocacional* do sistema educativo plurinacional da Bolívia - (1º a 6º año).

Principios	Ejes articuladores	Campos del saber y conocimientos	Áreas del saber y conocimientos
Descolonizadora, comunitaria, intracultural, intercultural, plurilingüe, productiva, científico-técnico-tecnológica.	Educación intra-intercultural y plurilingüe.	Cosmos y pensamiento	Filosofía cosmovisiones Espiritualidad y religiones
		Educación en valores socio-comunitarios	Comunidad y sociedad
	Educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria		
	Educación para la producción	Vida, tierra y territorio	Ciencias de la naturaleza
		Ciencia, tecnología y producción	Matemáticas Técnicas tecnológicas

Fonte: Base del esquema curricular del Ministerio de Educación de Bolivia.

Ao observar a Figura 1, percebe-se que o currículo da Bolívia se apresenta com o nome currículo de formação geral e apresenta quatro áreas gerais, denominados campos, semelhantemente à organização brasileira. O currículo da Bolívia apresenta ênfase nas demandas comunitárias, na religião e na arte, na cultura. Cada currículo regional foi construído com base nesta organização curricular, inserindo as questões locais relacionados à cultura dos diferentes povos indígenas que constituem a Bolívia. Conforme Guzman (2014), os eixos articuladores do currículo dinamizam os processos educativos. Os conhecimentos e saberes, numa visão integral e holística, são considerados vitais para a preservação do humano e da sua cultura, da mesma forma a relação entre a escola e a comunidade, proporcionando relação harmônica entre a terra e o cosmos. Os eixos articuladores também têm o papel de instrumentos metodológicos para consolidar de maneira sequencial, os campos, áreas e disciplinas do currículo. Para a construção deste currículo, vale ressaltar que a Lei *Avelino Siñani – Elizardo Pérez* de 2010 é um “marco para a valorização das populações originárias por evidenciar a inclusão a partir da diversidade cultural do povo boliviano, estabelecendo, inclusive, que a língua a ser ensinada deve ser a língua materna, e não apenas o castelhano/espanhol” (GONÇALVES; URQUIZA, 2017, p. 46). A presente lei preconiza uma

educação intracultural, intercultural e plurilíngue para o sistema educativo. Por considerar as características do currículo boliviano numa perspectiva pós-colonialista, e “que reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais são marginalizadas pela identidade europeia dominante” (SILVA, 2016, p. 126). A Educação Primária Comunitária Vocacional articula a educação humanística desenvolvendo saberes e conhecimentos, de maneira a relacionar, os aspectos culturais, linguísticos e diversidade e especificidade de seu povo, considerando sua história. Tem seus fundamentos nas questões freirianas e linhas embasadas no histórico crítico e social, no diálogo intercultural, respeitando as vocações das diferentes regiões. Se diferenciando das propostas educativas brasileiras, e no Brasil, bem como outros países há a imposição da cultura ocidental capitalista hegemônica. Para exemplificar como se organizam os currículos regionais, apresentamos na Figura 2 a seguir, um exemplo de organização curricular no documento Currículo Regionalizado de *La Nación Yurujare* do primeiro ano (BOLÍVIA, 2019b). Segue o exemplo da grade do primeiro ano da ‘Educación Primaria e Comunitaria Vocacional’ da Bolívia quanto aos *Contenidos curriculares – (1° a 6° año)*.

Figura 2 – Organização curricular da ‘Educación Primaria e Comunitaria Vocacional’ da Bolívia quanto aos *Contenidos curriculares. 1° año*.

EJE ORDENADOR	AREAS CURRICULARES	OBJETIVO HOLÍSTICO	TEMATICAS CURRICULARES	ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	EVALUACIÓN (Ser, saber, hacer, decidir)	PRODUCTO
MUNDO ESPIRITUAL	EDUCACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE LA PERSONA	Desarrollamos los valores de nuestra identidad lingüística cultural, a través de la visibilización de nuestra simbología, música, danza principios y religiosidad; practicando nuestro modo de vida para fortalecer nuestros conocimientos en el marco de nuestra cosmovisión	SIMBOLOGÍA <ul style="list-style-type: none"> El Korocho como materia en la vestimenta ancestral y artesanía. El arco, las flechas y collares de diferentes semillas, como parte de la identidad cultural del pueblo Yurujare. Yarru latisha dujnë (La chicha y la caza como símbolos de diferenciación y equidad de género). 	Práctica Visitamos y observamos a una familia donde elaboran chicha para conocer la simbología, el procedimiento y los instrumentos que se utilizan para su elaboración. Invitamos a una madre y un padre de familia para que nos relate sobre el significado del Korocho, el arco y flecha como identidad cultural. Teoría Hacemos un relato de cómo se elabora la chicha de yuca. Escribimos en lengua Yurujare el nombre de cada uno de los materiales que se utiliza para la elaboración del arco, flecha y collares. Valoración Valoramos la identidad cultural mediante la simbología que van desarrollando en sus actividades. Conocer el rol que cumple la mujer y el hombre en las actividades familiares, comunitaria dentro y fuera de la casa.	Ser Valoramos la identidad lingüística y cultural de nuestra cultura Yurujare. Saber Comprendemos nuestra simbología, música, danza principios, valores y religiosidad. Hacer Practicamos Nuestros modos de vida ancestral dentro de nuestra comunidad. Decidir Fortalecemos nuestros conocimientos en base a nuestros saberes y conocimientos de la nación Yurujare.	Dibujo de la vestimenta ancestral y construir con material del contexto.

Fonte: Base del esquema curricular del Ministerio de Educación de Bolivia. Currículo Regionalizado de *La Nación Yurujare* (BOLÍVIA, 2019b).

Na Figura 2, podemos observar a presença dos aspectos holísticos relacionados ao eixo norteador que é o mundo espiritual. Outro aspecto que chama a atenção no documento acima são as orientações metodológicas presentes, na formulação dos documentos e disponibilizados no corpo da tabela anterior do site do Ministério da Educação da Bolívia, não são detalhados na tabela equivalente de outros países. Mesmo que o caráter cultural seja privilegiado nesses documentos curriculares, essa organização detalhada não fere a autonomia curricular do professor. Para Morgado (2003, p. 338):

[...] autonomia curricular é vista como a possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades [...].

A autonomia curricular adequaria o currículo à realidade de cada escola, e se faz necessário indagar até que ponto está assegurada a liberdade do professor em inovar o que foi prescrito. A proposta curricular da Bolívia traz um currículo de formação humanística, numa perspectiva progressista, oferecida ao longo dos seis anos da educação primária comunitária, sendo que a proposta “articula a formação gradual e complementar nos âmbitos científico, técnico, tecnológico, humanístico e artístico com a produção, a partir do diálogo intracultural, intercultural e plurilíngue [...]” (GUZMAN, 2014, p. 200). Ao falar sobre a importância do diálogo como ‘essência da educação’ e como ‘prática da liberdade’. Assim:

No diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (FREIRE, 1980, p. 44).

A valorização da linguagem de um povo como patrimônio cultural tem a palavra como um recurso libertador e parte constitutiva de seu povo, premissa da linha embasada na perspectiva histórico crítico e social, no diálogo intercultural, respeitando as vocações das diferentes regiões. Se diferenciando da proposta educativa brasileira, por colocá-la como importante e acima das questões de exigências ocidentais. Enquanto, no Brasil, bem como outros países há a imposição da cultura ocidental capitalista hegemônica. A Bolívia neste aspecto se importa em tornar seu povo emancipado educacionalmente e se preocupa com questões históricas educacionais por ser uma nação que, no passado, sofreu perdas em diversas dimensões. Na educação, o povo boliviano estava em condições alienantes, reféns de exploradores no próprio país, que os mantiveram por muito tempo sem acesso educacional.

Estas questões refletiram em outras áreas sociais e econômicas do país. Deve-se a esse passado de exploração e com vistas a valorizar a cultura de seu povo, a partir da Lei *Avelino Siñani – Elizardo Pérez* de 2010, o currículo da Bolívia passa a ter várias versões em línguas indígenas variadas, adaptadas às realidades locais, respeitando as múltiplas culturas do país e receber no âmbito nacional a dimensão de Sistema Educativo Plurinacional da Bolívia, este subdividido por províncias em diferentes currículos com realidades linguísticas igualmente diversas. Vamos passar para o documento que orienta o currículo nacional do Uruguai é a *Ley General de La Educación n° 18.437/2008* (URUGUAI, 2008), que estabelece que a Educação básica uruguaia está dividida em anos iniciais e anos finais, que contempla seis *áreas do conocimiento* e que cada uma delas é composta por uma ou mais disciplinas. Os conteúdos curriculares do Uruguai, relativos ao ‘*Programa de Educación Inicial y Primaria*’ 12/12/2008, do Uruguai. Observamos no Quadro 22 a seguir como se dá a organização curricular da educação primaria uruguaia.

Quadro 22 – Áreas do conhecimento da Educação Básica do Uruguai e os *cambios de conocimientos*.

<i>Áreas de Conocimiento</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>Cambios de Conocimientos</i>
<i>Conocimiento de Lenguas</i>	<i>Lenguas Materna y Extranjeras</i>	<i>Lengua materna e se incorporan las Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras que estarán a cargo de docentes especializados (portugués e inglés)</i>
<i>Conocimiento Matemático</i>	<i>Algebra estadística</i>	<i>Incorporan las disciplinas Álgebra, Estadística y probabilidad.</i>
<i>Conocimiento Artístico</i>	<i>Artes visuales/ Música/Literatura Teatro/ Expresión Corporal</i>	<i>Arte como conocimiento y expresión humana. A efectos de trabajar en la Escuela se re conceptualizan y seleccionan los siguientes campos: Artes Visuales, Música, Literatura, Teatro y Expresión Corporal.</i>
<i>Conocimiento de la Naturaleza</i>	<i>Astronomía Geología</i>	<i>Área del, la Astronomía y la Geología recuperan su identidad y se reubican desde su epistemología.</i>
<i>Conocimiento Social</i>	<i>Historia</i>	<i>La Historia incorpora al hombre como sujeto y objeto a partir de las investigaciones antropológicas, sociológicas y demográficas entre otras, como fuentes válidas de su conocimiento.</i>
	<i>Geografía</i>	<i>Se presenta con un enfoque ambiental desde una perspectiva epistemológica y antropológica.</i>
	<i>Construcción de ciudadanía, Ética Directo y Biología</i>	<i>Constituido básicamente a partir de dos disciplinas: Ética y Derecho. El análisis ético de temas polémicos requiere un abordaje problematizada, abierto, reflexivo, que posibilite la interrelación de contenidos de diferentes áreas. Por ejemplo, la sexualidad se trabajará en tres dimensiones: Construcción de Ciudadanía, Biología y Área del Conocimiento Corporal.</i>
<i>Área del Conocimiento Corporal</i>	<i>Educación Física</i>	<i>El Área del estará a cargo de profesores de Educación Física en todo el país formando parte del Programa común, habilitando de esta forma procesos de coordinación entre maestros y profesores.</i>

Fonte: Autora (2020).

Observamos no Quadro 22 do ‘*Programa de Educación Primaria e Inicial del Uruguay*’ de (URUGUAI, 2008), as áreas do conhecimento: *Conocimiento de Lenguas, (Lenguas Materna y Extranjeras); Conocimiento Matemático, (Algebra, Estadística, matemática); Conocimiento Artístico (Artes visuales, Música, Literatura. Teatro, y Expresión Corporal); Conocimiento de la Naturaleza (Astronomía y Geología). Conocimiento Social; (Historia, Geografía, Construcción de Ciudadanía, Ética, Directo, Biología) y Área del Conocimiento Corporal (Educación Física)*. Coincide com o currículo nacional brasileiro em muitos aspectos como línguas, matemática, mas difere nas outras disciplinas como no Brasil temos a área do conhecimento de ciências humanas, que estuda as disciplinas de história e geografia e artes, no sistema uruguaio a disciplina equivalente é *Conocimiento social* e se estuda as disciplinas de *historia, geografía, construcción de ciudadanía, ética, directo y biología*. Enquanto no *Uruguay o Conocimiento de la Naturaleza (Astronomía y Geología)*, no Brasil as ciências da natureza é a ciência natural e seus fenômenos e estudo do corpo. E a educação física do sistema do Uruguai tem os aspectos de saúde do corpo, na área de conhecimento: conhecimento corporal.

Do mesmo modo que os currículos nacionais dos demais países estudados, estes também apresentam os *cambios de conocimientos* e as disciplinas à área relacionada. As características do programa de educação uruguaio mesmo sendo um dos menores países da América do Sul tem seu currículo pautado em preceitos humanísticos e de forma muito organizada, muito a frente de seu tempo, que apesar de sua última atualização ter sido realizada em dezembro de 2008, e vem carregado de estudos atuais e modernos. Ao citar a valorização da autonomia preconizada por Paulo Freire, a pedagogia pautada na teoria Histórica Social Crítica que segundo Leite, Barboza e Azevedo (2011, p. 4) ao relatar do quanto se aproxima com a pedagogia tradicional porque:

Ambas propõem que os conteúdos curriculares a serem ensinados na escola devem ser constituídos pelos saberes historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade. Entretanto, a grande diferença existente entre elas situa-se na função a ser desempenhada por tais conteúdos. Enquanto na escola tradicional eles visam formar um indivíduo culto e erudito, desvinculados que são da prática social, a pedagogia crítico social defende que os conteúdos sejam instrumentos que permitam ao aluno vencer a visão caótica e sincrética que possuem de sua realidade social, e que possam fazer a catarse e ter uma visão sintética da mesma.

O Programa nacional do Uruguai reafirma esse mesmo preceito ao afirmar que a desse modo esse currículo está sujeito a:

Crear situaciones educativas que permitan vivenciar emocionalmente el espacio, los objetos y su relación con el “otro”. La enseñanza en esta franja etérea requiere de una didáctica que contemple aspectos tales como: - Una construcción metodológica que integre los contenidos área-área y entre áreas desde las particularidades de la edad. - Un ambiente de aula donde se prioricen los vínculos afectivos y la solidaridad entre pares (URUGUAI, 2008, p. 14).

O Sistema educativo uruguaio prioriza a necessidade de se falar em diferentes línguas, tem a sua língua materna e também como língua estrangeira, a língua portuguesa e a inglesa. Priorizando a necessidade da segunda língua portuguesa por estar em constantes interações com o Brasil.

[...] una segunda lengua requiere necesariamente presencia en la comunidad del hablante que permita frecuentes oportunidades de interacción extraescolar. Por lo tanto, la expresión lenguas extranjeras refiere a aquellas lenguas que, habiendo sido incorporadas con posterioridad a la materna, no son de uso corriente en el contexto próximo del hablante (URUGUAI, 2008, p. 54).

A valorização da cultura e as concepções de ordem sociológica, psicológica e antropológica fazem do currículo do Uruguaio, o mais humanístico e freiriano de todos os cinco currículos apresentados, inovador e ao mesmo tempo acessível currículo, até por suas explanações se basearem em gráficos e esquemas de fácil entendimento, mesmo sendo um programa revisado em 2008, e desde lá sem alterações, não deixou a desejar, ao contrário traz ideias atuais organizada com gráficos organogramas que nos fazem refletir e ainda abrem espaço para a autonomia do professor.

Para Moreira e Silva (2006) a compreensão de grandes estudiosos foi fundamentada em escolas modelos socialista para a preservação da sociedade:

Não é difícil compreender por que autores inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os próprios interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões propostas. Desse modo, o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias de reprodução, a nova Sociologia da Educação Inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o internacionalismo simbólico e a etnometodologia começaram a servir de referencial a diversos teóricos preocupados com questões curriculares (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 14).

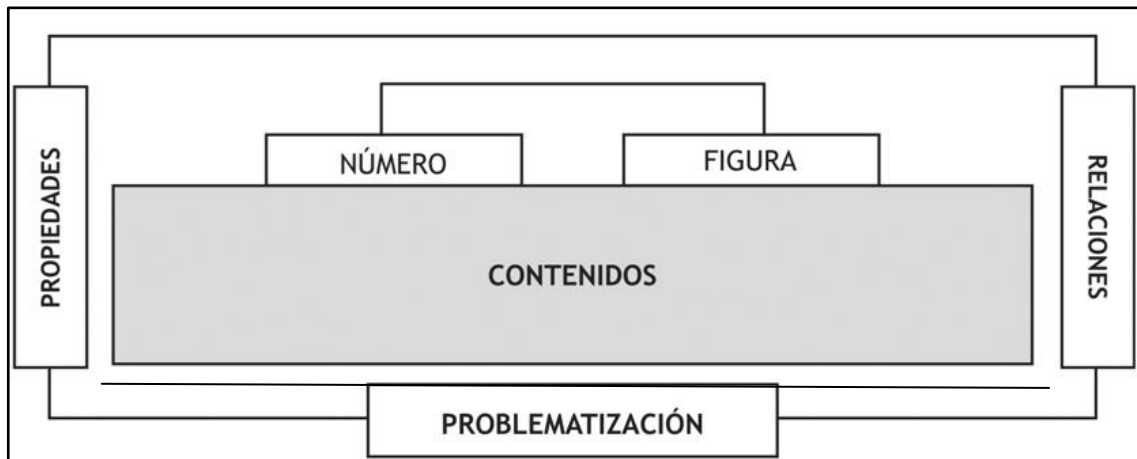
Para exemplificar a organização curricular proposta no documento uruguaio, vamos apresentar como os conteúdos de álgebra foram pensados ao serem dispostos no programa

uruguaio por meio de organogramas e desta maneira, por sistemas axiomáticos que situam os temas historicamente, reflexivamente e contribuindo com a identidade e memória coletiva.

Este enfoque antropológico potencia el sentido histórico del conocimiento matemático. Más que situarlo espacial e históricamente facilita la reflexión sobre el recorrido, desarrollo e interconexiones que construyen la identidad como memoria colectiva. Esta memoria social recupera la historia matemática de otras culturas, de otros pueblos constituyéndose en un referente fundamental para la cultura contemporánea. Le aporta a la matemática la dimensión humana que muchas veces se mantiene oculta bajo la apariencia de un saber abstracto que se visualiza como desvinculado de la realidad social (URUGUAI, 2008, p. 60).

Segue como exemplo de organização curricular, a Figura 3.

Figura 3 – Organograma de como se organiza a matemática no sistema uruguaio do ensino regular.
LAS MATEMÁTICAS

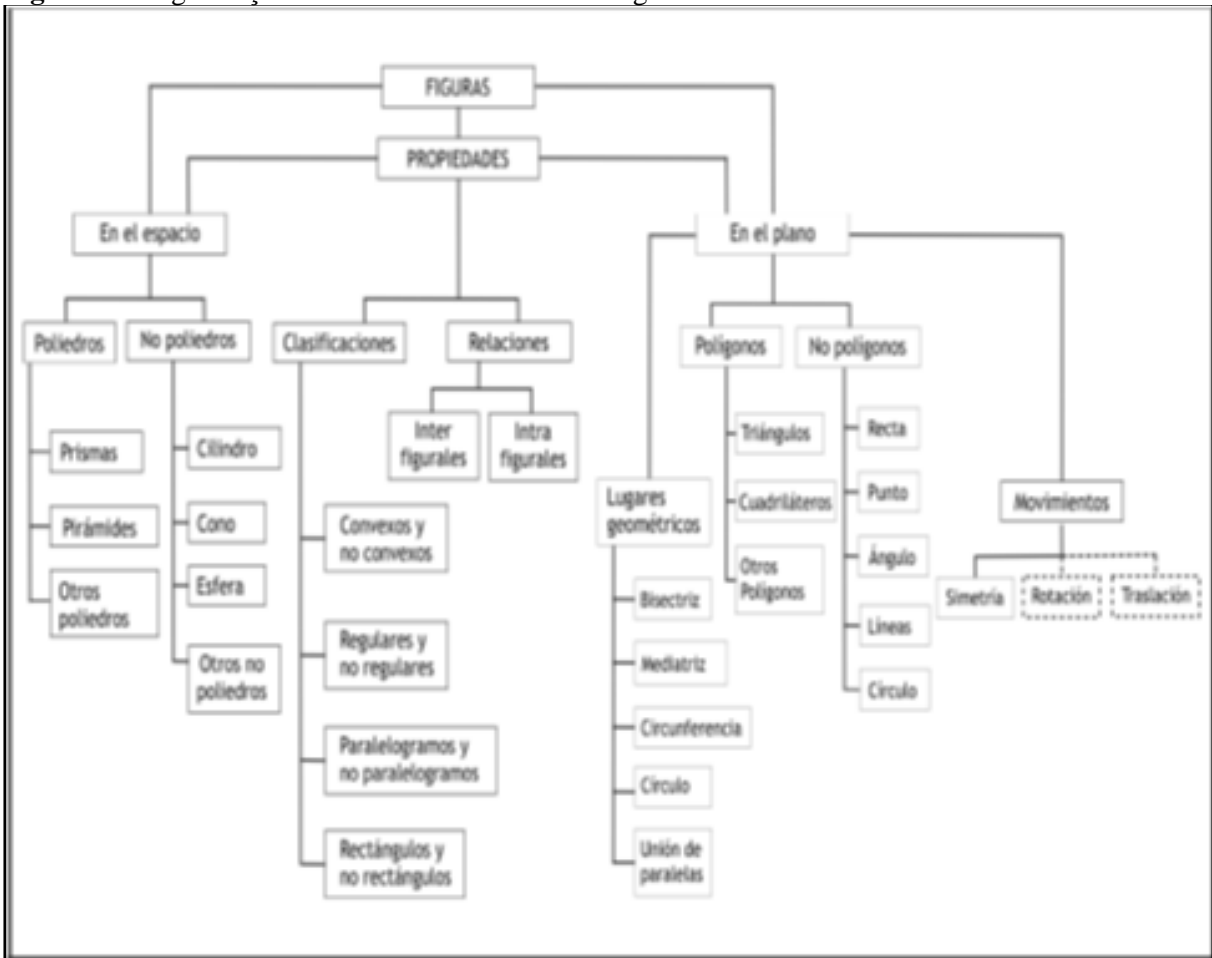


Fonte: Programa escolar del Uruguay/2008 (URUGUAI, 2008, p. 60).

Na Figura 3 observamos que os conteúdos estão inseridos em diversos contextos, o que permite a relação entre as áreas que compõe o conhecimento matemático. Inserida nesta proposta encontramos, a título de exemplo, a Álgebra, “permite generalizar propiedades y relaciones valiéndose de números, letras y símbolos. Describe conexiones entre variables y posibilita la construcción de modelos aplicables a fenómenos de distinta naturaleza” (URUGUAI, 2008, p. 64).

Os conceitos e concepções epistemológicas de como se construiu o conhecimento científico são apresentados no documento curricular, como podemos observar na Figura 4 a seguir.

Figura 4 – Organização do conteúdo curricular de Álgebra.



Fonte: *Programa escolar del Uruguay/2008* (URUGUAI, 2008, p. 60).

Como observamos no organograma da Figura 4, no Uruguai há uma outra forma de organização curricular, diferente das anteriormente apresentadas, por meio de listas de competências e habilidades. Este currículo parece traçar uma diretriz e possibilitar o estabelecimento de diferentes possibilidades, o que permite uma autonomia curricular às escolas e aos professores, no sentido de inserir as questões e necessidades mais locais. Diante do que foi apresentado, vamos trazer algumas questões para finalizar este capítulo.

Ao analisar os documentos, *corpus* desta pesquisa, observamos aspectos comuns, mas também aspectos divergentes que estão relacionados ao contexto histórico de cada país, vinculados aos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. Nesse contexto, ao estudar os currículos nacionais, é preciso compreender que ele sempre está envolto em relações de poder, transmite visões sociais e sempre produz identidades, sejam elas individuais ou sociais (MOREIRA; SILVA, 2008).

Os documentos revelam a relevância de movimentos sociais na construção dos projetos educacionais e conseqüentemente na construção dos currículos nacionais. Na Bolívia

permitiram a implementação de um projeto no qual a educação é considerada prática social de caráter humanística e multicultural, uma vez que atende as diversas culturas indígenas. Observamos que os documentos curriculares bolivianos respeitam a diversidade cultural de seu povo. Da mesma forma, o Uruguai, que além do pioneirismo do ensino público na América do Sul, também apresenta um currículo que valoriza as diferentes culturas, atendendo todos os povos independente de cor, religião, situação social. Interessante observar que, nesses países, o educador Paulo Freire é respeitado suas ideias sustentam as propostas educacionais.

Ao voltarmos nosso olhar para o currículo dos anos iniciais, observamos que em todos os currículos, a organização dos conhecimentos é feita por meio de disciplinas, organizadas por diferentes áreas do conhecimento. Notadamente, na Bolívia e no Uruguai, os conhecimentos relacionados às questões culturais estão mais presentes e são mais valorizadas. Moreira e Candau (2003, p. 160) ressaltam que “as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”. Nesses currículos há uma preocupação com a aprendizagem das crianças considerando suas particularidades e especificidades.

Ainda em relação ao currículo do uruguaio, nesse encontramos disciplinas como astronomia, geologia, na área de conhecimento da natureza; artes visuais, músicas, teatro, expressão cultural, na área de conhecimento artístico; os fundamentos científicos, antropológicos e psicológicos. Um currículo que prioriza o desenvolvimento intercultural fazendo interface da língua materna, entre o português e o inglês, visando o desenvolvimento integral histórico cultural de modo a formar uma concepção mais humanística e consequentemente voltada para a arte e cultura de seu povo. Infelizmente, muito diferente do que temos no currículo brasileiro.

Por outro lado, temos o Chile, pioneiro na implementação de um currículo nacional na América do Sul, estava em primeiro lugar nos resultados das avaliações internacionais, chamando a atenção internacional pelos investimentos em tecnologias nas escolas chilenas. No entanto, ao implementar um currículo nacional, desrespeitando a própria cultura e ignorando as classes menos favorecidas, encontrou dificuldades como os altos índices de evasão e o fechamento de muitas de suas escolas que não atendiam as exigências estabelecidas pelas avaliações internacionais. Houve um desmonte sem precedentes das instituições públicas.

Morgado (2018) ressalta que mesmo diante das novas políticas educacionais e curriculares, as mudanças ainda continuam mais sintonizadas no papel do Estado do que no das escolas e dos seus atores. O que ocorreu então foi uma busca de cientificidade para resolver os problemas educacionais por meio de discursos de modernização das políticas educacionais pautados em produções de organizações internacionais a exemplo da OCDE, FMI, UNESCO e outras.

Esse movimento facilitou a introdução de programas de avaliação e a conseqüente comparação entre os desempenhos de aprendizagem nos diversos países, inclusive para os anos iniciais, culminando com rankings nacionais e internacionais, atendendo as agendas políticas e econômicas. Com isso, há uma tendência a assumirmos currículos mais pragmáticos, de tendência mais homogeneizadores em detrimento de conhecimentos mais localizados, em que a diversidade pode ser considerada (MORGADO, 2018). Os currículos nacionais atendem a essas agendas.

Os documentos da Argentina apresentam aspectos que valorizam a diversidade cultural e linguística, aspectos relevantes para um currículo nacional. Esses aspectos são relevantes e se assemelham às propostas do Uruguai e da Bolívia. Porém, observamos também que as tecnologias estão muito presentes nos documentos curriculares argentinos, são consideradas inovações a serviço da construção de competências, habilidades e atitudes, da mesma forma que nos documentos curriculares brasileiros e chilenos.

Assim como na BNCC do Brasil, no Chile e em menor escala na Argentina, os documentos curriculares se apresentam carregados de novos termos com propósitos positivistas, desenvolvimentistas para desenvolver um povo voltado para o trabalho e competitividade. A começar pelos usos constantes do termo “competência” e das “habilidades” a serem desenvolvidas. Observamos a presença das competências e habilidades relacionadas às áreas do conhecimento e às disciplinas, o que vincula, mais facilmente, o currículo ao sistema de avaliação, conforme havíamos ressaltado anteriormente. E nos documentos curriculares de um país continental como o Brasil, observamos que as culturas regionais têm pouco espaço dentro da proposta. O que vai na contramão da ideia que para Moreira e Candau (2003, p. 163), se as escolas estiverem abertas para a “interpenetração das culturas e para a pluralidade cultural, garantindo a centralidade da cultura nas práticas pedagógicas, tanto as manifestações culturais hegemônicas como as subalternizadas precisam integrar o currículo, devendo ser confrontadas e desafiadas”.

A seguir apresentamos as considerações finais desta pesquisa, falando sobre esta caminhada, uma experiência regada de aprendizado e de rigor científico trouxe muitas contribuições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo principal analisar os documentos curriculares nacionais para os sistemas públicos nacionais de Educação Básica de cinco países da América do Sul: Brasil, Argentina, Chile, Bolívia e Uruguai, procurei organizar a dissertação que pudesse apresentar as características do currículo nacional em cada país, especialmente para os anos iniciais.

Para isso foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de análise documental, cuja busca de documentos se revelou uma difícil tarefa, uma vez que as denominações são diferentes e a acessibilidade dos sites dos ministérios da educação não eram de fácil acesso. Para compreender os conteúdos desses documentos foi necessário viajar um pouco pelos contextos históricos de cada nação, estudando aspectos sociais, culturais e políticos, destacando suas lutas, conquistas e derrotas. Esse movimento me permitiu saber como era a identidade de cada país envolvido neste estudo e com isso definir outros objetivos secundários.

A relevância da pesquisa leva em conta o quanto o cenário econômico, em decorrência da globalização, trouxe mudanças nas políticas curriculares e conseqüentemente aos currículos escolares. Interesses esses, que emanam o propósito de melhorar a educação (BALL, 2013). O meu olhar para os anos iniciais teve como base as minhas experiências nos anos iniciais, como isso buscou compreender que por trás dos documentos curriculares perpassam diversos atores e cenários que se articulam para a implementação de um currículo.

A fundamentação teórica teve como base reflexões de autores sobre os estudos curriculares e as políticas curriculares. Neste ínterim, busquei apresentar aspectos sobre as políticas curriculares de cada um dos países estudados, observando que as políticas envolvem uma trama complexa de múltiplas disputas e interesses.

Com a análise dos documentos, observei as características de viés neoliberal na educação do Brasil, Argentina e Chile, por terem em seus currículos nacionais características semelhantes, por usarem frequentemente termos de modelos gerenciais como: competência, habilidade, qualidade da educação, eficiência e eficácia. Essas palavras carregam o sentido de competitividade, comparação e padronização.

O ponto alto da questão foi ao constatar que a semelhança na linguagem empregada é empresarial, caracterizada pela valorização que estabelece no falso discurso de haver a prometida qualidade, quando por trás se fortalecem a burocracia e o controle produtivo do fazer educativo, nas mais diversas instâncias do ensino, importando o destaque do aluno para vender uma imagem de escola de qualidade e professores e administração competente. Esses

achados me trouxeram questionamentos reflexivos paralelamente ao meu próprio fazer pedagógico. Esses estudos se entrelaçavam com o que eu vivenciava na escola, políticas educacionais que cerceavam e conduziam novas mudanças no nosso currículo. Ao participar do processo de implementação da BNCC, as leituras e estudos teóricos da dissertação me fizeram refletir sobre as práticas na escola. Um processo apressado, com o objetivo de atender o mercado educacional e ainda, concomitantemente a isso, a inserção na escola de pessoas contratadas para realizar palestras motivacionais, para fazer os professores trabalharem para além do que de fato deveriam.

O diálogo com autores como Ball, Apple, Morgado e Pacheco passava a fazer o sentido na escola, sem romantismos e com uma clareza que por vezes me fazia sofrer, porque seria mais fácil acreditar numa realidade inventada que constatar que estávamos à beira de uma mudança iminente e naquele momento com característica trágica, ao ponto de me causar ansiedade e momentos depressivos. Sentia na pele, o jogo político dentro da Instituição pública, em ver colegas seduzidos pelo sistema, talvez por desconhecimento, se desviarem do caminho educativo e misturar a meritocracia e discursos de qualidade como se isso tivesse valia de fato, para ela.

A teoria me mostrou o percurso educativo que o Brasil e os demais países da América do Sul envolvidos neste estudo vem trilhando, e na minha prática procurei o tempo todo me espelhar nos modelos de países com estruturas humanísticas e preservar meus alunos de viver um mundo competitivo. Para que aprendessem e ficassem felizes por aprender ao ponto de como eu jamais desistir de continuar se transformando. Para que se viesse medalha de honra fosse uma consequência, e não um objetivo. E procurava deixar claro no meu diálogo essa visão com o privilégio de fortalecer com esses estudos.

Outros mecanismos foram possíveis reconhecer pela experiência histórica descrita pelos autores que usei no fundamento teórico do Chile, país pioneiro na implantação de um currículo nacional da América do Sul. Os autores mostraram que a ideia de unificação do currículo trouxe prejuízos para a educação por meio do desmonte do setor público, resultando na competição e aumento da evasão escolar de alunos, que se direcionaram para o setor privado seja pela falta de acesso financeiro ou distância geográfica da escola, um verdadeiro regresso para um país que anos antes se destacava pela inovação tecnológica na educação, ao ponto de chamar a atenção de investidores para esse setor e como contra partida, acatarem a sugestão de inovação curricular de um currículo nacional.

A padronização reforçou as reproduções de apostilas ano a ano causando uma impressão de organização, e ao mesmo tempo descontentamento pela comodidade em de

oferecer e reproduzir conteúdo repetidamente defasado, pobre e sem possibilidade de reflexão, e melhorias. A padronização também leva ao empobrecimento e ao retrocesso, à educação bancária e mecanicista, em qualquer escola o conteúdo é o mesmo. O encanto da aula se dá justamente pelas possibilidades de reinventar com o mesmo conteúdo a diversos modos, pela troca de experiências entre os professores e estudantes.

Quando perdemos a liberdade de refletir criticamente perdemos muito mais. Perde-se a liberdade de criação, da preocupação com o próximo, com olhar para a criança, de como ela sente e aprende, há seu tempo, necessita do olhar do adulto para desenvolver-se, se o olhar cronológico da criança corresponde ao conteúdo de acordo com suas experiências, se é mais ou menos conteúdo para essa ou aquela criança.

Quanto aos anos iniciais não nos falta pelo exemplo uruguaio ao apresentar o olhar para o ensino fundamental pautado na teoria histórico crítico cultural educação libertadora desde os anos iniciais do ensino fundamental I, e se beneficiar da ciência psicológica, antropológica biopsicossocial. A constituição de um povo politizado, resultante de um passado de lutas para preservação de seu território, luta contra invasores muito antes de outros países da América do Sul. No Uruguai, um dos primeiros países da América do Sul a criar escolas públicas, atrás apenas da Argentina. Uma política liderada por Varella (1877), destacada orgulhosamente no próprio programa de ensino nacional de educação inicial e primária, o documento leva em sua capa uma nota sobre Varella que era um homem preocupado com o desenvolvimento econômico e educacional do país. Este fato me despertou a curiosidade em procurar saber um pouco mais sobre sua história da educação no Uruguai.

Os documentos uruguaiois apresentam um currículo diferenciado, apresentado por meio de organogramas, mostrando uma sequência lógica acompanhada de disciplinas numa linguagem que destaca a ciência, a laicidade, e característica de compreensão da dimensão humanística no sentido de desenvolvimento ético, centrado na pessoa, na comunicação, na arte e no pensamento reflexivo e crítico. Fiquei apaixonada por esse documento, que mesmo criado a muitas mãos em 2008, é tão rico e atualizado em suas disciplinas e no modo expositivo peculiar.

Da mesma forma, o currículo da Bolívia, que tem sua concepção de educação com características intracultural, plurilíngue, integral, vocacional, inclusiva, valorizando seus diversos currículos para atender a pluralidade linguística e cultural de seu povo. Na Bolívia, a educação integral é entendida no sentido de plenitude e integralidade dos aspectos intelectuais, sociais e principalmente culturais, pois sua intencionalidade de alcançar a todos os povos de línguas diferentes que compõem a nação, respeitando sua subjetividade,

individualidade e diversas culturas. O cuidado com a criança é expressa na palavra “comunitária”, aspectos muito diferentes de currículo nacionais como do Brasil e do Chile.

A Argentina, com sua visão progressista, apresenta o maior índice de acesso escolar, por alcançar 94% das crianças argentinas 6 a 15 anos, sendo 98% delas alfabetizadas, mas este mérito só pode ser alcançado por possuir políticas sociais funcionais, que servem de modelo a outros países. Porém como é altamente competitiva, procura atender e formatar o currículo nacional o mais próximo das imposições de mercado e assim se destaca por meio das avaliações internacionais.

Os documentos argentinos propõem para o nível primário uma ciência em constante transformação considerando numa perspectiva histórica e cultural, como as pautadas no currículo do Uruguai e da Bolívia, ao enfatizar o humano, questionamentos, o intercambio, as interculturais. A proposta argentina também possui semelhanças com a concepção brasileira, quanto à autonomia, a inovação tecnológica e à experiência estética.

Diante dos achados desta pesquisa, entendo que se faz necessário assumir a escola como espaço público e para isso, as políticas educativas e curriculares devem viabilizar a implementação de um currículo que atenda às necessidades locais, o que vai na contramão de um currículo nacional. A escola precisa se envolver com a realidade, ao mesmo tempo em que a sociedade também deve assumir as suas responsabilidades nesse processo. Pautada nas ideias de Morgado (2018), concordo que precisamos de um currículo que valorize as diferenças, que se adapte aos desafios que a sociedade coloca à escola e que seja um projeto formativo estruturado, “fazendo dos conteúdos os meios propícios para a sua concretização” (MORGADO, 2018, p. 10). Um currículo que, além dos conhecimentos essenciais, englobe outros conhecimentos, saberes e sensibilidades, necessárias aos estudantes para viver em sociedade.

Pela palavra escrita ou falada, construímos a identidade subjetiva de uma pessoa, ao avaliar os contextos históricos de cada país dá para afirmar a identidade encontrada em cada cultura, crença, advinda dessas experiências históricas políticas e sociais de seu povo, pude sentir desejo de conhecer cada lugar. Conhecer um pouco da história política educacional me fez refletir minha própria dimensão política e reflete no que sou. E do quanto nossas escolhas políticas influenciam no que pode ou não determinar drasticamente o futuro de uma nação e o poder que adquiri pelo conhecimento proporcionado por este estudo.

A organização estrutural e curricular afeta nossas vidas e identidades escolares e sugiro que possa ser tema de outras pesquisas, para os demais países da América do Sul. Indico pesquisas voltadas para outros países próximos para assim compor uma importante

fonte de dados históricos e culturais da educação e dos currículos da América do Sul, temática interessante para aprofundar individualmente cada país.

Pensando nessas indicações, fiquei muito interessada no aprofundamento do estudo das políticas desses países e da relação na composição de um currículo e nas suas implicações nas práticas curriculares, assim como na produção das subjetividades. Penso em retomar esse viés de estudo para minha próxima pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALARCÓN-LEIVA, Jorge. Nova institucionalidade da educação pública no Chile. Debates, análises e propostas. *In: GOUVEA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de; SCHNEIDER, Gabriela; DIAZ, Sebastián Donoso (orgs.). Brasil e Chile: diálogos (im)pertinentes*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015. 171 p.

ANDERSON, Perry et al. Balanço do neoliberalismo. *In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEDEB – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 12 fev. 2020.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.

APPLE, Michel Whitman. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 176 p.

ARGENTINA. Ministério da Educação da Argentina. **Ley n° 26.206/2006 – Ley de Educación Nacional**. 2006. Disponível em: http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/argentina_ley_nro_26_206_2006.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

ARGENTINA. *Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Diseño curricular para el nivel Primario/2017*. 2017a. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/curriform/artesalta.html>. Acesso em: 16 jan. 2020.

ARGENTINA. *Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Ley de Educación Provincial n° 13.688/2017*. 2017b. Disponível em: http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/argentina_ley_nro_26_206_2006.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

ARGENTINA. Ministério da Educação da Argentina. **Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo; coordinación general de Sergio Siciliano**. 1. ed. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018a. Disponível em: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

ARGENTINA. Marcos Curriculares da Argentina. Ministério da Educação do Governo da Argentina – MINEDU – Currículo Nacional da Argentina: **Diseño curricular da Argentina 1° e 2° ciclos**. 2018b. Disponível em: http://www.abc.gov.ar/consejo_general/sites/default/files/documentos/rsc-4358-2018-anexo_-

_if-2018-25523903-gdeba-cgcyedgcye-marco_referencial_curricular.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

ARGENTINA. *Ministerio de educación de la provincia de Córdoba. Secretaria de educación. Dirección general de desarrollo curricular, capacitación y acompañamiento Institucional. Subsecretaria de promoción de igualdad y calidad educativa. Dirección general de planeamiento e información educativa. **Diseño curricular de la Educación Primaria 2011-2020.*** 2018c. Disponível em: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_Primario-23-02-2018.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.

ARGENTINA. *Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. **Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo; coordinación general de Sergio Siciliano. 1. ed. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires,*** 2018d. 450 p. Disponível em: http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/resolucion_ndeg_1482_17_diseno_curricular.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

ARRIADA, Eduardo; MICHEL, Caroline Braga; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Brasil e Uruguai: influências e aproximações no campo intelectual educacional. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 289-299, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31936/17266>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BALL, Stephen J.; GEWIRTZ, Sharon. Do modelo de gestão do “bem-estar” social ao novo gerencialismo: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. *In: Ball, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.*** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 288 p.

BALL, Stephen J. Novos estados, nova governança e nova política educacional. *In: APPLE, Michael; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (orgs.). **Sociologia da educação: análise internacional.*** Porto Alegre: Penso, 2013. 456 p.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014. 270 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BARROSO, João. Autonomia das escolas: entre público e privado. *In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:*** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. 352 p.

BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte; PEREZ, Maria Luz Mardesich. Os indígenas como sujeitos no marco regulatório na educação no estado plurinacional da Bolívia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 147-162, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4664/3667>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BOLÍVIA *Ley n° 3760 de 07 noviembre de 2007*. Lei para resguardar direitos do povo indígena. 2007. Disponível em: <https://www.lexivox.org/norms/BO-L-3760.html>. Ley n° 3760, 7 de noviembre de 2007 – LexiVox. Acesso em: 15 jan. 2020.

BOLÍVIA. Ministerio de Educación. **Ley de la educación n° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”**. La Paz, 20 dez. 2010. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/quipu/bolivia/Leydla%20.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BOLÍVIA. Declaração de Dakar 2000. *Convención del Derecho del Niño, la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura*. 2012a. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em: 15 jan. 2020

BOLÍVIA. *Ley n° 450 – Ley de 4 de Diciembre de 2013 de Protección a Pueblos Indígenas Vulnerables sociales do Gobierno de Bolívia*. 2013. Disponível em: https://www.paho.org/bol/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39-ley-450-ley-de-proteccion-a-naciones-y-pueblos-indigena-originarios-en-situacion-de-alta-vulnerabilidad&category_slug=publications&Itemid=1094. Acesso em: 16 jan. 2020.

BOLÍVIA. Ministério da Educação – MINEDU. **El nuevo currículo de sistema educativo plurinacional**. 2019a. 220 p. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=1018&catid=213&Itemid=470 Acesso em 19 jan. 2020.

BOLÍVIA. Ministério da Educação – MINEDU. **Currículo Regionalizado de La Nación Yurujare**. 2019b. 56 p. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=item&id=824:curriculo-regionalizado-de-la-nacion-yurujare&Itemid=900*El Novo Currículo de Sistema Educativo Plurinacional* (02/01/2019). Acesso em: 19 jan. 2020.

BOLÍVIA. Ministério da Educação – MINEDU. **Educación primaria vocacional. Programas de estudio. Primero a sexto año de escolaridad**. 2019c, p. 2. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/427305852/PROGRAMA-DE-ESTUDIOS-NIVEL-PRIMARIO-2019-R-M-00256-19-pdf> Acesso em: 26 mar. 2020.

BORÓN, Atílio A. **O socialismo no século 21: há vida após o neoliberalismo?** Tradução de Fabiane Tejada da Silveira, Javier Amadeo, Gabriel E. Vitullo. Gonzalo Rojas e Simone Rezende da Silva. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 136 p.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional**. DF: Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Apresentação**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação – MINEDUC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2018**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2018. 562 p. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2020.

CAETANO, Maria Raquel. A educação no contexto de crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 153-168, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/download/463/731>. Acesso em: 13 fev. 2020.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, 2020 Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397/3715> Acesso em 13 fev 2020.

CAMPOS, Humberto de. **Fragmentos de um diário**. São Paulo: Editora Jackson, 1962. p. 239.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

CHILE. Ministério de Educação do Chile – MINEDUC. **Anuário de Estatísticas Educativas**. Santiago de Chile: *Ministerio de Educación*, 1984.

CHILE. Ministério de Educação do Chile – MINEDUC. **Ley n° 20.370/2009 – Ley General de Educación**. 2009. Disponível em: http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_general_de_educacion_n_20370_-_chile.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

CHILE. Ministério de Educação do Chile – MINEDUC. **La Educación em cifras**. Santiago de Chile: *Ministerio de Educación*, 2013.

CHILE. Ministério da Educação do Chile – MINEDUC. **Currículo Nacional de la Educación Básica del Sistema Nacional de Evaluación da Aprendizaje/2017**. 2017. Disponível em: <https://www.mineduc.cl/servicios/entidades-relacionadas/>
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
Acesso em: 24/03/20.

CHILE. Ministério de Educação do Chile – MINEDUC. **Currículo Nacional do Chile: Las bases Curriculares Nacionales – 1° ao 6° básico**. 2018a. Disponível em: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-22394_bases.pdf Acesso: 24 mar. 2020

CHILE. Ministério da Educação do Chile – MINEDUC. **Bases curriculares 1° ao 6° básico/2018**. 2018b. Disponível em: <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-propertyvalue-120183.html>. Acesso em: 23 fev. 2020.

CHILE. Ministério de Educação do Chile – MINEDUC. **El Novo Currículo de Sistema Educativo Plurinacional/2019” da Educación Primaria Comunitaria Vocacional-Programas de estudio del primero a sexto año de escolaridade**. 2019. Disponível em:

https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-37136_bases.pdf Acesso em: 24 mar. 2020.

CHILE. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. 2020. Disponível em: www.leychile.cl. Acesso em: 06 mar. 2020.

CUNHA, Robson Moreira; DIAS, Bruno Francisco Batista; MARIANO, Sandra Regina Holanda. Educação básica na América Latina: uma análise dos últimos dez anos a partir dos dados do programa internacional de avaliação de estudantes (PISA). *RPCA*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 1-26 jul./set. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/pca/article/download/11321/pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

DIAZ, Sebastián Donoso. La política de financiamiento de la educación básica en Chile (1980-2008): consecuencias y disyuntivas. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 17-29, jan./jun. 2008. In: GOUVEA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de; SCHNEIDER, Gabriela; DIAZ, Sebastián Donoso (orgs.). *Brasil e Chile: diálogos (im)pertinentes*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015. 171 p.

EDURUGUAI O sistema da educação no Uruguai. *História*. c2009a. Disponível em: <https://eduruguai.wordpress.com/historia/>. Acesso em: 14 fev. 2020.

EDURUGUAI. O sistema da educação no Uruguai. *Sistema educativo – geral*. c2009b. Disponível em: <https://eduruguai.wordpress.com/sintese/>. Acesso em: 14 fev. 2020.

FEENEY, Silvina; FELDMAN, Daniel. Regulaciones nacionales sobre el currículum: Argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 19-44, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00019.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

FERREIRA, Valéria Silva. A Expansão da Educação Infantil no Sul do País. In: CAMPOS Marília Andrade Torales; SILVA, Monica Ribeiro da. (Orgs). *Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais: Implicações Políticas e Pedagógicas*. 1. ed. Curitiba, Appris, 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise do conteúdo*. 1. ed. Brasília: Plano Editora, 2003. 72 p. (Série pesquisa em Educação).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 218 p.

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. Currículos intra/intercultural na Bolívia: a matemática e a perspectiva pós-colonial. *Cadernos de Pesquisa*, v. 24, n. 3, p. 41-58, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6924/4931>. Acesso em: 28 fev. 2020.

GOUVEIA, Andréa B. & SOUZA, Ângelo Ricardo de. – Os Debates sobre a Construção de Um Sistema Nacional de Educação. *In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de; SCHNEIDER, Gabriela; DIAZ, Sebastián Donoso (orgs.). Brasil e Chile: diálogos (im)pertinentes. 1 ed. Curitiba: Appris, 2015. 171 p.*

GUZMAN, Ciro Bozo. Política e gestão básica na Bolívia. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 14, p. 193-207, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/385/539>. Acesso em: 28 fev. 2020.

HERBÓN, Alicia; ROMÁN, Claudio; RUBIO, María Eugenio. Transformación del Sistema Educativo en Argentina a partir de la nueva Ley Federal de Educación. *In: Asamblea Permanente por los Derechos Humanos*. Disponível em: <http://www.apdh-argentina.org.ar/ley.federal.de.educacion>. Acesso em: 24 fev. 2020

INDEX MUNDI. Mapa comparativo entre países. População. **América do Sul**. 2020. Disponível em: <https://www.indexmundi.com/Map/?v=21&r=sa&l=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Maria M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p.

LEITE, Alessandra M.; BARBOZA, Deisi Cristina de Lima; AZEVEDO, Antulio José de. A presença da pedagogia crítico social dos conteúdos na prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Ano IX, n. 17, jan. 2011. 7 p. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/6q6M901dVdD0djj_2013-7-10-14-40-46.pdf. Acesso em 26 mai. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99 p. *In: Em Aberto*, Brasília, ano 5, n. 31, p. 43-48, 1986. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pesquisa+educacional+no+Brasil/656150db-c306-49f1-a8e7-cd83e4ea0e18?version=1.3>. Acesso em: 28 fev. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e- Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso em: 13 fev. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967/pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, mai./jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 154 p.

MORGADO, José Carlos. Políticas, contextos e currículos: desafios para o século XXI. p. 72-83. *In*: MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; MOREIRA, Antônio Flávio; VIEIRA, Arlindo (orgs.). **Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho, 2018. 271 p. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/113.EBook.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

MORGADO, José Carlos. **Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular**. 2003. 365 f. Tese (Doutorado Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2003.

MORGADO, José Carlos. O currículo como veículo de integração social. **Revista galego-portuguesa de psicologia y educación**, v. 6, n. 4, p. 457-470, 2000a. Disponível em: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6758/RGP_6-61.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 fev. 2020.

MORGADO, José Carlos. Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. **Revista galego-portuguesa de psicologia y educación**, v. 10, n. 8, p. 335-344, 2000b. Disponível em: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6984/RGP_10-31.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 fev. 2020.

MORGADO, José Carlos; VOIGT, Jane Mary Richter. Políticas curriculares para o ensino secundário/ensino médio em Portugal e no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1665--1683 out./dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 13 fev. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. 2020. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 21 jan. 2020

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve**. París: OCDE. 2002. 34 p. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000. 360 p.

PACHECO, José Augusto. **A flexibilização das políticas curriculares**. Actas do seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2000. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8974/1/A%20Flexibiliza%20c3%a7%20a3o%20das%20Pol%20c3%adticas%20Curriculares.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**. 9. ed. Porto: Porto Editora, 2002. 160 p. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

PACHECO, José Augusto. Ser professor em contextos de regulação transnacional. Para uma atitude cosmopolita docente. *In: MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; MOREIRA, Antônio Flávio; VIEIRA, Arlindo (orgs.). Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos.* Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho, 2018. 271 p. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/113.EBook.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

PERCÍLIA, Eliene. História da América: Uruguai. **Brasil Escola.** 2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/historia-uruguai.htm>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PERES, Eliane. A produção da crença: Políticas de alfabetização na Última década [2006-2016]. *In: CAMPOS Marília Andrade Torales; SILVA, Monica Ribeiro da. (Orgs). Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais: Implicações Políticas e Pedagógicas.* 1. ed. Curitiba, Appris, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. As Implicações da Privatização da Educação no Processo de Democratização no Brasil. *In: CAMPOS Marília Andrade Torales; SILVA, Monica Ribeiro da. (Orgs). Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais: Implicações Políticas e Pedagógicas.* 1. ed. Curitiba, Appris, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SCHNEIDER, Gabriela. Centralização, Descentralização ou Desconcentração: Um olhar sobre a Realidade Chilena e Brasileira. *In: GOUVEA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de; SCHNEIDER, Gabriela; DIAZ, Sebastián Donoso (orgs.). Brasil e Chile: diálogos (im)pertinentes.* 1. ed. Curitiba: Appris, 2015. 171 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Autêntica, 2016. 138 p.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 p. *In: UNESDOC Digital Library.* Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 14 fev. 2020.

UNESCO. **Documento da Convenção de Dakar – 2000.** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 05 jul. 2019.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Convenção de Jomtien. **Declaração mundial sobre educação para todos.** (Conferência de Jomtien – 1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 05 jul. 2019.

URUGUAI. **Artículo 41. Constitución de La República.** Centro de Información Oficial. 1967. Disponível em: <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967/41> Acesso em 27/03/2020.

URUGUAI. *Ministerio de educación. Ley General de Educación del Uruguay. Ley. nº 18.437, 12 de diciembre de 2008.* Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, 2008a. Disponível em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6657936.htm>. Acesso em: 17 jan. 2020.

URUGUAI. *Ministerio de Educación. Ley Genérale de Educación del Uruguay. Ley. nº 18.437. 12 de diciembre de 2008. Ley General de Educación,* Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, 2008b. Disponível em: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

URUGUAI. *Ministerio de educación. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Primaria. Programa de educación inicial y primaria.* 2008c. 362 p. Disponível em: https://web.archive.org/web/20160304230434/http://www.cep.edu.uy/archivos/DestacadosCep/Programa_Escolar.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

URUGUAI. *La Legislação Escolar. 1877. Camará de Representantes. Montevideo: Tomo I. p. 173. (cap. VIII). In: VARELA, José Pedro. Programa de Educación Inicial y Primaria - 2008.* Capa do *Programa de educación Inicial y Primaria.* p. 1. 2008d. Disponível em: <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/programaescolar.pdf> Acesso em: 27 mar. 2020.

VARGAS, Everton Vieira; PERDIGÃO, Fernando. *Educação básica na Argentina: história, estrutura e desafios.* In: **Educação Básica e Ensino Médio.** Coleção Mundo Afora. v. 11, p. 34-41, 2014. Brasília: Ministério das Relações Exteriores. Departamento Cultural, 2014. Disponível em: https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Oslo/pt-br/file/09_Cultural/09-10-Mundo_Afora_11.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

WANSCHERBAUM, Cinthia. *La educación en Argentina. Una historia de la diferenciación y desigualdad educativa.* **Cadernos de História da Educação,** v. 13, n. 1, p. 233-249, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/28176/15671>. Acesso em: 17 fev. 2020.

WEISE, Crista. *A Questão indígena no mundo universitário boliviano: uma história de muitas vozes sentidos e realidades.* Tradução de Jaime Clasen. p. 205. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autentica. 2009. 315 p.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Revisão de produção acadêmica - Banco de teses e dissertação CAPES e Biblioteca Digital.

Quadro 23 – Detalhamento da busca de pesquisas no Catálogo Teses e Dissertações da CAPES.

Banco de dados	CAPES http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/
Data da pesquisa	10/06/2018
Termo de busca	<p>("Base Nacional Curricular Comum" OR "currículo" OR "Política Curricular Comum") AND ("Ensino Fundamental" OR "educação básica") AND ("América Latina" OR "América do Sul").</p> <p>Obs.: Foi mantida a grafia idêntica, inclusive com aspas para as palavras compostas, parênteses e os operadores booleanos "OR" e "AND".</p>
Nº total de registros	47676 resultados
Procedimentos refinamento/filtro na busca	<p>1) Tipo Mestrado Doutorado</p> <p>2) Ano 2013; 2014; 2015; 2016; 2017.</p> <p>3) Grande área de conhecimento: EDUCAÇÃO</p> <p>4) Área de conhecimento EDUCAÇÃO</p> <p>5) Área de Avaliação EDUCAÇÃO</p> <p>6) Áreas de concentração: EDUCAÇÃO BRASILEIRA: GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIEDADE</p> <p>7) Nome do Programa EDUCACAO</p> <p>Obs.: Foi mantida a grafia idêntica à encontrada na base, exceto as pontuações inseridas na categoria "Ano".</p>
Nº de registros após refinamento	<p>114 resultados para ("Base Nacional Curricular Comum" OR "bncc" OR "Política Curricular Comum") AND ("Ensino Fundamental" OR "educação básica") AND ("América Latina" OR "América do Sul")</p> <p>Exibindo 1-20 de 114 Resultado de 12</p>
Critérios de seleção para das pesquisas	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisas relacionadas às palavras-chave da dissertação em questão; - Pesquisas que possuem disponibilizam para download na plataforma CAPES ou na biblioteca de dissertações/teses das instituições as quais estão vinculadas.
Nº de registros após aplicação dos critérios	<ul style="list-style-type: none"> - 12 resultados sobre ensino fundamental; - 05 resultados sobre ensino médio; - 06 de contextos gerais. <p>Total 23 mais não atendia todos os critérios.</p>

<p>Referência dos registros selecionados</p>	<p>Tipo: refinamento</p> <p>70 <input type="checkbox"/> Doutorado (Tese)</p> <p>44 <input type="checkbox"/> Mestrado (Dissertação)</p> <p>5 opções</p> <p>Ano:</p> <p>27 <input type="checkbox"/> 2014</p> <p>25 <input type="checkbox"/> 2017</p> <p>22 <input type="checkbox"/> 2013</p> <p>22 <input type="checkbox"/> 2016</p> <p>18 <input type="checkbox"/> 2015</p> <p>114 opções</p> <p>1 opções</p> <p>Grande Área Conhecimento:</p> <p>114 <input type="checkbox"/> CIÊNCIAS HUMANAS</p> <p>1 opções</p> <p>Área Conhecimento:</p> <p>114 <input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO</p> <p>1 opções</p> <p>Área Avaliação:</p> <p>114 <input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO</p> <p>2 opções</p> <p>Área Concentração:</p> <p>111 <input type="checkbox"/> CURRÍCULO</p> <p>3 <input type="checkbox"/> FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS</p> <p>2 opções</p> <p>Nome Programa:</p> <p>111 <input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Educação</p>
--	---

Fonte: Autora (2018). Informações coletadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

APÊNDICE B – Endereços de sites utilizados na busca dos documentos curriculares em países da América do Sul.

Quadro 24 – Relação com a consolidação e o acesso à BNCC e seus respectivos sites.

Relação com a consolidação e o acesso À BNCC e seus respectivos sites.		
Dez Países da América Latina	Sites ministeriais da Educação por País	Conceitos Norteadores
Brasil	http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/unesco_encourages_participation_of_municipalities_in_the_imp/	Base Nacional Curricular Comum.
Colômbia	http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentação	<i>Bases curriculares para la educación inicial y pré-escolar</i>
	https://escolar.mineduc.cl/	
	https://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-32746.html	
	https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87317.html	
	https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-49840.html	
	https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-49840.html	
	https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87308.html	
	https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html	
	http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php/glosario-pnde/educacion-basica	
	http://colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349441.html	
	http://repositorio.unicartagena.edu.co:8080/jspui/bitstream/11227/5914/1/POL%C3%8DTICAS%20DE%20CALIDAD%20DE%20LA%20EDUCACION%20N%20B%C3%81SICA%20PRIMARIA%20EN%20COLOMBIA%20281994-2015%20-%2020%20CASO%20MONTER%C3%8DA%2028DE.pdf	
	https://www.magisterio.com.co/articulo/la-importancia-del-diseno-curricular-en-la-institucion-educativa	
www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/ver/curriculofinal.pdf		
www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/biblioteca/educacion_inicial.pdf		
Argentina	http://www.me.gov.ar/curriform/artesalta.html	<i>Diseño Curricular Común</i>
	http://www.apdh-argentina.org.ar/ley.federal.de.educacion	
	http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php	
	http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109804/Cuadernillo.pdf?sequence=1 Jornadas Escuela, Familias y Comunidad: hacia una alianza entre las familias y la escuela. 24 de mayo de 2013	
	http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/86280	
	<i>Resolución CFE N° 10/07</i>	
	<i>LEY DE EDUCACION NACIONAL - Ley 26.206 Disposiciones Generales. Sistema Educativo Nacional. Educación de Gestión Privada. Docentes y su Formación. Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa. Calidad de la Educación. Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Educación. Educación a Distancia y no Formal. Gobierno y Administración. Cumplimiento de los Objetivos de</i>	

	<p><i>la Ley. Disposiciones Transitorias y Complementarias. Sancionada: Diciembre 14 de 2006 Promulgada: Diciembre 27 de 2006</i></p> <p>http://secgral.unsl.edu.ar/docs/Ley%2026206%20de%20Educacion%20Nacional.pdf</p> <p><i>Educación Inicial; Contenidos Básicos Comunes; Ley Federal De Educación; Contenidos Curriculares; Guía Del Docente; Planificación Del Programa; Innovaciones Educativas; Diseño Curricular; Actividades De La Clase; Áreas Curriculares; Contenidos Conceptuales; Contenidos Procedimentales; Contenidos Actitudinales; Matemáticas; Lenguaje; Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; Música; Educación Física; Educación Artística</i></p> <p><i>Show full ítem record</i></p> <p><i>Educación Inicial; Contenidos Básicos Comunes; Ley Federal De Educación; Contenidos Curriculares; Guía Del Docente; Planificación Del Programa; Innovaciones Educativas; Diseño Curricular; Actividades De La Clase; Áreas Curriculares; Contenidos Conceptuales; Contenidos Procedimentales; Contenidos Actitudinales; Matemáticas; Lenguaje; Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; Música; Educación Física; Educación Artística</i></p> <p><i>Show full item record</i></p>	
Bolivia	<p>http://www.minedu.gob.bo/</p> <p>https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_djtabs&view=tabs&layout=accordion&Itemid=470</p> <p>https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=item&id=824:curriculo-regionalizado-de-la-nacion-yurujare&Itemid=900</p> <p>www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/ver/curriculofinal.pdf</p> <p>www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/biblioteca/educacion_inicial.pdf</p>	<i>Currículo Regionalizado de la Nación</i>
Peru	<p>http://www.minedu.gob.pe/curriculo/recursos.php</p> <p>http://www.minedu.gob.pe/curriculo/</p> <p>http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf</p> <p>http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf</p> <p>https://elcomercio.pe/noticias/curriculo-nacional-escolar (nomes que discutem: Daniel Alforo, Vladimir Cerron) objetivo depois de correção aplicarem em toda a educação.</p> <p>http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf</p>	<i>Currículum Nacional de la Educación Básica</i>
Chile	<p>https://www.mineduc.cl/servicios/entidades-relacionadas/</p> <p>http://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-49306.html</p> <p>http://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-49306.html</p> <p>http://www.curriculumnacional.cl/614/w3-channel.html</p> <p>http://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-120183.html</p>	<i>Sistema Nacional de Evaluación da Aprendizagem</i>

Fonte: Autora (2019).

APÊNDICE C – Quadro para análise da arquitetura dos documentos curriculares nacionais.

Quadro 25 – Análise da arquitetura dos documentos curriculares nacionais.

	Brasil	Argentina	Chile	Bolívia	Uruguai
Documento está disponível <i>online</i>	Sim http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao/	Sim http://www.me.gov.ar/curriform/artesalta.html	Sim https://www.mineduc.cl/servicios/entidades-relacionadas/	Sim http://www.minedu.gob.bo/	Sim https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/ https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/proyectos-actividades-cursos http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
Qual a nomenclatura utilizada para o documento	Base Nacional Curricular Comum	<i>Diseño Curricular para el Nivel Primario</i>	<i>Bases Curriculares para la Educación Básica.</i>	<i>Currículo Base e Currículo da Educación Primária Comunitária Vocacional Plurinacional</i>	<i>Programa de Educación Inicial y Primaria</i>
Quais Leis regulamentam o documento	Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (BRASIL, 1996). Os princípios éticos e estéticos que visam à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa e democrática	<i>Ley nº 26.260/2006, Ley de Educación Nacional (ARGENTINA, 2006) Base del Currículo Regional 3160/2006. Ley de Educación nº 13688-revisión. Acuerdos Federales 79/09, 134/11, 154/11 e 174/12</i>	<i>Ley nº 20.370 de 12.09.2009. La ley general de educación Teniendo presente que el H. Congreso Nacional ha dado su aprobación al siguiente Proyecto de ley: Título Preliminar Normas Generales Párrafo 1º Principios y</i>	<i>Ley nº 070 de 20 de diciembre de 2010 de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. Ley nº 1565 de 07 de julio de 1994 – Ley da Reforma Educativa (BOLÍVIA, 2019b, p. 48), Resolución Ministerial</i>	<i>Ley nº 18.437. 12 de diciembre de 2008. Ley General de Educación, Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, 2008. Disponível: http://www.leyeducacion.mec.gub.uy <i>Ley General de Educación. Ley nº 15.739/1985 Ley de Educación Inicial. Ley nº 17.015/1998 Proyecto de Ley General de Educación</i></i>

	<p>e inclusiva como fundamento nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).(BRASIL, 2018, p. 7)</p>	<p><i>incorporan definiciones y lineamentos se encuentran en consonancia con el marco general de Política curricular establecido en la Resolución n° 3655/07 e aprobada por Resolución n° 3160/2006 marco del Plan estratégico en el otorgamiento de validez nacional 2014-2016. Consejo Federal de educación em 12 de febrero de 2016 Plan estratégico. Documento de apoyo de la aprobación: artículos 69 inciso e) e inciso y) de la Ley n° 13.688 e Leyes n° 13.666, n° 14.815, n° 14.828 y el Decreto 1018/16. (ARGENTINA, 2017a, p. 7).</i></p>	<p><i>Fines de la Educación Artículo 1°.- La presente ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y</i></p>	<p><i>de 02 de enero de 2019- R.M. 001-2019, p. 7- Normas Generales para Gestión Educativa y Escolar. Artículo 1.- (Objeto). Normar los procedimientos para la planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación de la Gestión Educativa y Escolar 2019 del Subsistema de Educación Regular en la universalización del Modelo Educativo Socio comunitario Productivo establecido por la Ley n° 070 de 20 de diciembre de 2010 de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez". Artículo 2.-</i></p>	
--	--	--	--	--	--

			<p><i>calidad de su servicio. Art.25 de 12.09.2009. La educación básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal. Art.27 – La edad mínima para el ingreso a la</i></p>	<p><i>(Ámbito de aplicación). El instrumento técnico pedagógico y normativo es de aplicación obligatoria en toda la estructura administrativa y de gestión curricular del Subsistema de Educación Regular y reglamenta todas las acciones de Educación Inicial en Familia Comunitaria, Educación Primaria Comunitaria Vocacional y Educación Secundaria Comunitaria Productiva de las unidades educativas fiscales, privadas y de convenio. (BOLÍVIA, 2019a, 7)</i></p>	
--	--	--	--	---	--

			<p><i>educación básica regular será de seis años y la edad máxima para el ingreso a la educación media regular será de dieciséis años. Con todo, tales límites de edad podrán ser distintos tratándose de la educación especial o diferencial, o de adecuaciones de aceleración curricular, las que se especificarán por decreto supremo expedido a través del Ministerio de educación”.</i> (CHILE, 2018a, p. 16)</p>		
Ano	Brasil 15/12/2018	Argentina 15/12/2017	Chile 01/01/17	Bolivia 02/01/19	Uruguay 22/12/2008
É específica para o Ensino Fundamental ?	Não ela compreende a educação Infantil no mesmo currículo dividindo a	Não ela compreende também a educação Inicial, Educação Primaria	Sim	Sim	Sim

	<p>Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental: Educação das Séries Iniciais e Ensino Fundamental das Séries Finais.</p>	<p>dividindo 1º <i>Ciclo del nivel primário 1º ao 7º ano da Educação Básica.</i></p>			
<p>Como é estruturado</p>	<p>1º ano do ensino fundamental I I à 5º ano do ensino fundamental I I 6ª série do ensino fundamental I II ao 9º ano do ensino fundamental I II. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo</p>	<p>1º Ciclo Del nivel primário 1º ao 7º ano. A Educação Inicial tem como objetivos o desenvolvimento afetivo-emocional, cognitivo, motor e aspectos sociais expressivos das crianças de 45 dias a 5 anos inclusive, sendo obrigatórios os dois últimos anos (salas de 4 e 5 anos). (ARGENTINA, 2004, p. 13)</p>	<p><i>El nivel de educación básica regular tendrá una duración de seis años y el nivel medio seis años, cuatro de los cuales, una el segundo cas, serán deformación general y los finales de formación diferenciada. La educación parvularia no tendrá una duración obligatoria. Decreto supremo expedido a través del Ministerio de educación (CHILE, 2020).</i></p>	<p><i>Currículo da Educación Primaria Comunitaria Vocacional do Sistema Educativo Plurinacional: (Intermedio y avanzado, siete (7) años) Comprende a Educación Comunitaria Vocacional da educación básica, intercultural, intercultural, plurilingüe, integral, vocacional, inclusiva e de calidad. En Los tres primeros años de escolaridad se enfatiza</i></p>	<p><i>As Matrices proveen: Como tal, queda comprendido en el currículo a ser desarrollado en cada uno de los diferentes grados y niveles del ciclo escolar. (URUGUAI, 2008b, p. 4). El programa começa aos 3 anos até por volta de 11 anos. 1º Nível – Ed. Infantil, 2º Nível Ensino Fundamental e 3º dos 12 a aproximadamente 17 anos, já que é fundamentado no conhecimento e não fixamente pela idade. Na República Oriental do Uruguai a Educação Formal, de acordo com a Ley de Educación está estructurada nos seguintes níveis: nível 0: Educação Inicial: 3, 4, 5 anos de idade; nível 1: Educação Primária; nível 2: Educação Média Básica; Educação Média Superior (a partir p. 259 do Programa Curricular Nacional Inicial y Primária). (URUGUAI, 2008b, p. 259).</i></p>

	<p>a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. (BRASIL, 2018, p.55).</p>			<p><i>la lectura y escritura aplicando la lengua originaria castellana y extranjera y el pensamient o lógico matemático desde la geometría de manera integral desarrollan do los contenidos en los diferentes campos. A partir del cuarto año se acentora la orientación vocacional fortaleciend o la lectura y escritura y pensamient o lógico matemático. Currículo Base Campos de Saberes, Conocimien tos articulado al Currículo Regionaliza do áreas curriculare s e o Currículo Regionaliza do de la Nación Yurujare” (BOLÍVIA, 2019b, p.</i></p>	
--	---	--	--	---	--

				75-76).	
Possui imagens?	Possui imagens e gráficos uma linguagem voltada para competências e habilidades	Com mais desenhos e tecnologias que perpassam toda educação, mas também tem linguagem voltada para habilidades e competências	Pioneirismo na implementação com gráficos uma linguagem voltada para competências e habilidades	Multicultural	Organogramas e mais humanístico
Qual o objetivo das imagens?	Modelo de possibilidades de ações	Possibilidades de ações	Ilustrar e melhor compreensão	Ilustrar e melhor compreensão	Informar, Ilustrar e melhor compreensão
Possui caixas de textos ou outras estratégias para destacar pontos importantes do texto?	Não	Não		Não	Não
Possui número de páginas?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Possui capa?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Contra capa	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Introdução	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Prefácio	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Mensagem do presidente			Sim		Edith Moraes Directora General (Conselho de Ed.)
Apresentação			Sim		Sim
Índice/ Sumário			Sim		Sim
Equipe/ ficha técnica			Sim		Sim
Referências			Sim		Sim

É rizomático?			Sim		Sim
Qual o número de páginas do documento?	404	173	109	317	386
Equipe envolvida na elaboração					<p>Consejo directivo central Presidente Dr. Luis Yarzabal Vicepresidente: Prof. Marisa García Zamora Consejera Prof. Lilián D' Elía Consejero Mtro. Héctor Florit Consejera Prof. Laura Motta</p> <p>Consejo de educación primaria Directora General Mag. Edith Moraes Consejero Mtro. Oscar Gómez da Trindade Consejera Mtra. María Inés Gil Villaamil</p> <p>División educación primaria Insp. Técnica Mtra. Graciela Arámburu</p> <p>Inspectores Generales Mtro. Luis Belora Mtra. Olga De Las Heras Mtra. Yolanda Delgado Mtra. Vilma Curti</p>

Fonte: Autora (2020).

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Silmara dos Santos da Cunha

RG: 2.518.023

Titulo da Dissertação: "CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PAÍSES DA AMÉRICA DO SUL: UM OLHAR PARA OS ANOS INICIAIS".

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 29 de julho de 2020.


Silmara dos Santos da Cunha