UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(Linha de Pesquisa: Linguagem – Experiência – Memória – Formação)

A PROPOSIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E FORMAÇÃO HUMANA: reflexões sobre seus fundamentos

LUCIMARA DEL POZZO BASSO

Rio Claro – SP
2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(Linha de Pesquisa: Linguagem – Experiência – Memória – Formação)

A PROPOSIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E FORMAÇÃO HUMANA: reflexões sobre seus fundamentos

LUCIMARA DEL POZZO BASSO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Reami Pechula

Rio Claro – SP
2022

B322p

Basso, Lucimara Del Pozzo
A proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e formação humana: : reflexões sobre seus fundamentos / Lucimara Del Pozzo Basso. -- Rio Claro, 2022
218 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Marcia Reami Pechula

1. Educação. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Fundamentos da Educação. 4. Formação Humana. 5. Ensino Fundamental. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: **A PROPOSIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E FORMAÇÃO HUMANA: reflexões sobre seus fundamentos**

AUTORA: LUCIMARA DEL POZZO BASSO

ORIENTADORA: MARCIA REAMI PECHULA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARCIA REAMI PECHULA (Participaçao Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO (Participaçao Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. JOSE GILBERTO DE SOUZA (Participaçao Presencial)
Departamento de Geografia / UNESP - Instituto de Geociências e Ciências Exatas Rio Claro- SP

Profa. Dra. DEBORA MAZZA (Participaçao Presencial)
Departamento de Ciências Sociais na Educação - Faculdade de Educação / UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP

Prof. Dr. MARCOS FRANCISCO MARTINS (Participaçao Presencial)
Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) / UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - Campus de Sorocaba / SP

Rio Claro, 17 de maio de 2022

Dedico este trabalho àqueles e àquelas que se dispõem a “desarmadilhar” o mundo.

AGRADECIMENTOS

A finalização desta etapa não seria possível sem a presença de pessoas especiais na minha vida. Assim, gostaria de registrar aqui os meus sinceros agradecimentos àqueles e àquelas que, de alguma forma e do seu jeito, contribuíram para a conclusão deste ciclo:

À professora e mestra querida, Marcia Reami Pechula. Deixo aqui meu registro da sua importância na minha formação de educadora e de pesquisadora e a relação educativa e enriquecedora estabelecida entre nós. Sinto-me muito feliz e agraciada pela sua presença na minha vida, desde a graduação ao doutorado. Agradeço por sempre me instigar à reflexão, ao diálogo, à disciplina e à organização nos estudos; por partilhar sabedoria com os seus orientandos. Tudo isso permeado pela ética, respeito, autonomia e amorosidade. Igualmente, agradeço pelos nossos encontros na Unesp ou em seu lar, acompanhados de amizade, de alegrias e de muitos saberes e sabores.

Ao colega e amigo, Natanael Araujo Junior, pela leitura do texto, sugestões de leituras e por ser ouvinte das minhas angústias, encontros e desencontros com o tema da minha pesquisa. Desde o nosso primeiro encontro, no Departamento de Educação da Unesp, aguardando os demais colegas para a reunião do grupo de estudos, sempre se mostrou prestativo, amigo e afetuoso.

Aos colegas do nosso grupo de estudos da Unesp de Rio Claro: Elaine Marangoni, Fabiana Baptista, Guilherme Roitberg, Junior Tavernard, Natanael Araujo Jr., Terezinha Vinha, Thierry Denardo e Thais Yuri Jo, pelos encontros e conhecimentos partilhados, pela companhia e presença.

Às colegas: Eliane Pimentel de Melo, Iara Tiggemann e Janaina de Sousa Aragão, amizades construídas neste percurso.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, *Campus* Rio Claro pelas leituras e conhecimentos partilhados nas aulas.

À querida profa. Lisete Arelaro (em memória), pela honra e privilégio de sua presença na banca de qualificação. Agradeço a leitura atenta do trabalho e as contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa, a riqueza de seus

ensinamentos e inspiração na defesa da escola pública e na construção de uma sociedade justa e transformadora. Professora Lisete, Presente!

À profa. Maria Antonia Ramos de Azevedo, pela leitura, contribuições e sugestões ao trabalho no exame de qualificação. Pela acolhida gentil e afetiva no Estágio Docência nas disciplinas de Didática do curso de Licenciatura em Matemática. Contribuição ímpar no processo de aprendizagem da docência universitária.

Aos professores membros da banca: Debora Mazza, José Gilberto de Souza, Marcos Francisco Martins e Maria Antonia Ramos de Azevedo, pelo convite aceito, disponibilidade, generosidade e atenção na leitura do trabalho. Agradeço por tornarem o evento da defesa do doutorado, um momento de aprendizagem, diálogo e reflexão!

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que, por meio da política de capacitação, concedeu-me dois anos e nove meses de dedicação exclusiva ao doutorado. Em especial, agradeço ao *Campus* São Paulo, representado pelos colegas servidores da Coordenadoria de Extensão: Alexandre Galdino, Ana Geraldina Bertagnon e Rosângela Ovídio, que, com trabalho e dedicação possibilitaram a minha ausência das atividades da Coordenadoria nesse período do afastamento, sem prejudicar o atendimento à comunidade.

À Universidade Estadual Paulista – Unesp, *Campus* Rio Claro - em particular, na figura dos servidores do Departamento de Educação, da Seção Técnica de Pós-Graduação e da Biblioteca, sempre atenciosos e dedicados. É uma alegria ter retornado depois de alguns anos do término da graduação a essa Universidade para realizar o curso de Doutorado.

Ao povo brasileiro que financia a educação pública do nosso país, da qual sou proveniente. Minha gratidão e esperança!

E com muito amor e carinho, agradeço as pessoas que são o alicerce da minha vida:

Aos meus pais, Edegar e Glorinha (em memória), pela educação que me proporcionaram. Pelo apoio e incentivo às minhas escolhas.

À minha irmã, Luciana, pela parceria, amizade e amor. Por cuidar do nosso pai na minha ausência.

Aos meus sobrinhos amados, Lucas e Pedro, por tornarem a minha vida mais bonita e cheia de amor.

Àquele cujo amor, coração e companheirismo me transmite força, apoio e segurança para viver, meu companheiro Leonardo.

À minha amiga, Elisângela. Pela presença e amizade! Agradeço a escuta ativa, os diálogos e o incentivo nos momentos de angústias e de expectativas que o Doutorado provoca.

A todos(as) que de forma direta ou indireta colaboraram nesse processo do Doutorado, minha gratidão!

“Há muitas armadilhas no mundo e é preciso quebrá-las”.

(GULLAR, 2000, p. 59)

BASSO, Lucimara Del Pozzo. **A proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e formação humana**: reflexões sobre seus fundamentos. 2022. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022.

RESUMO

Tendo em vista as transformações e a presença dos imperativos das políticas econômicas como referência da organização e gestão da educação e a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no atual cenário educacional brasileiro, a pesquisa tem por objetivo compreender o processo de proposição da BNCC e a propositura de educação presente nesse documento. De modo mais específico, trata-se do seguinte problema: que formação humana a proposição do documento da BNCC faz reverberar? Foram investigadas: (1) a *proposição*, contextualizando-se e problematizando-se o processo de elaboração da BNCC; (2) a *materialidade* da BNCC, analisando-se o documento homologado e os seus fundamentos balizadores; e (3) a *perspectiva filosófica de educação* no século XXI, que, considerando a sociedade atual, reflete a formação humana preocupada com a diversidade e a edificação de uma sociedade justa, solidária e responsável. A pesquisa, de abordagem qualitativa e do tipo documental, analisa o conteúdo manifesto e latente que o texto escrito informa, em uma opção metodológica interdisciplinar, constituída ao longo da sua construção, ao dissertar sobre questões políticas, filosóficas e sociais relativas ao tema em questão. Focaliza a análise na BNCC do Ensino Fundamental (BNCC-EF) e toma como exemplo a área de Ciências da Natureza. Apoia-se em Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Edgar Morin, como aporte teórico-conceitual, os quais defendem um projeto social e cultural mais amplo e coletivo. Observa-se que o documento da BNCC enaltece os princípios éticos, políticos e estéticos, bem como a formação humana integral, orientada pelos princípios democráticos. Porém, em uma análise minuciosa, percebe-se a contradição entre o discurso e a prática: o discurso é para a democracia, e a prática, para a meritocracia. Constata-se que a proposição da BNCC é o ápice da ruptura entre a educação de perspectiva social e a educação de perspectiva mercadológica e que a fragilidade epistemológica do projeto educativo intencionado na BNCC (um ensino prático, técnico, pouco reflexivo) é condizente com o contexto mundial hegemônico, que não se preocupa com os fundamentos ético-políticos. Nesse sentido, a proposta educativa da BNCC incorpora as reivindicações do contexto global, que privilegiam um pensamento de formação voltado para a dimensão intelectual, especialmente, para a aquisição de conhecimentos e informações aplicáveis à vida e ao trabalho, em detrimento da formação crítica, cidadã e democrática. Por fim, conclui-se que esse projeto formativo representado na BNCC, de base técnico-instrumental e voltado para a formação do sujeito individual, se encontra em desacordo com os anseios da realidade contemporânea, marcada por diversidade etnocultural e por respeito e coabitação das diferenças.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. BNCC. Fundamentos da educação. Formação humana. Ensino Fundamental.

BASSO, Lucimara Del Pozzo. **The proposal of the National Common Curricular Base (BNCC) and human education**: reflections on its foundations. 2022. Dissertation (Doctor's Degree), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022.

ABSTRACT

Considering the changes and the presence of imperatives of the economic policies as references for the organization and management of education, and the proposal of the National Common Curricular Base (BNCC) in the current Brazilian scenario, this research aims to understand the process of proposing BNCC and the proposal of education presented in that document. More specifically, it addresses the following issue: Which kind of human education does the proposal of BNCC make reverberate? The following topics are addressed: (1) the *proposal*, by contextualizing and problematizing the process of formulation of BNCC; (2) the *materiality* of BNCC, by analyzing the approved document and its guiding principles; and (3) the *philosophical perspective of education* in the 21st century, which, regarding the current society, reflects a kind of human education concerned with diversity and the construction of a fair, solidary and responsible society. Through a qualitative approach, this documentary research analyzes the manifest and latent content of the written text from an interdisciplinary methodological view adopted throughout its construction, when reflecting on political, philosophical and social issues related to the topic under consideration. It focuses the analysis on BNCC of Elementary Education (BNCC-EF) and takes the area of Natural Sciences as an example. It relies on theoretical and conceptual contributions by Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos and Edgar Morin, who defend a broader and collective social and cultural project. It is observed that the BNCC document praises ethical, political and aesthetic principles, as well as integral human education, guided by democratic principles. However, in a thorough analysis, a contradiction between discourse and practice can be noticed: discourse is related to democracy, and practice is related to meritocracy. It appears that the proposal of BNCC is the apex of the rupture between education from a social perspective and education from a marketing perspective, and that the epistemological fragility of the educational project intended in BNCC (practical, technical, little reflective teaching) is consistent with the hegemonic world context, which is not concerned with ethical-political foundations. In this sense, the BNCC's educational proposal incorporates the demands of the global context, which privilege an educational thought focused on the intellectual dimension, especially for the acquisition of knowledge and information applicable to life and work, rather than critical, democratic and citizenship education. Finally, it is concluded that this educational project represented in BNCC, with a technical-instrumental basis and aimed at the formation of the individual subject, is at odds with the aspirations of contemporary reality, marked by ethnocultural diversity, as well as by respect and cohabitation of differences.

Keywords: National Common Curricular Base. BNCC. Fundamentals of education. Human education. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percurso normativo de construção da BNCC..... 43

Figura 2 - Percurso histórico de elaboração da BNCC..... 153

Figura 3 - Estrutura geral da Base Nacional Comum Curricular..... 162

Figura 4 – Organização do conhecimento escolar no documento da BNCC do Ensino Fundamental 164

Figura 5 – Exemplo de código alfanumérico de habilidades..... 164

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Assuntos abordados sobre a temática BNCC – teses e dissertações..... 52
Gráfico 2 – Assuntos abordados sobre a temática BNCC – artigos científicos..... 53
Gráfico 3 – Quantitativo dos componentes curriculares da BNCC estudados.... 55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Partes da BNCC – foco da pesquisa..... 70

Quadro 2 – Principais características do modelo neoliberal..... 80

Quadro 3 – Aproximações do pensamento de Freire, Boaventura e Morin..... 128

Quadro 4 – Características das teorias da ação antidialógica e dialógica..... 130

Quadro 5 - Exemplo de conteúdo conceitual dissociado dos elementos sociais, políticos e culturais..... 178

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EF	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEDOC	Centro de Documentação em Ensino de Ciências
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
C&T	Ciência e Tecnologia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Diretoria de Ensino

EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gepi INOVAEDUC	Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
GERM	Global Education Reform Moviment
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IHL	Instituto Herbert Levy
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIC	Projeto Intensivo no Ciclo

PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SNE	Sistema Nacional de Educação
SP	São Paulo
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TPE	Todos pela Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	18
1	**INTRODUÇÃO**	27
2	**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO**	34
2.1	**O âmbito da problemática**	35
2.2	**As produções acadêmicas sobre a temática**	47
2.3	**Caminhos investigativos da pesquisa**	63
3	**A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**	71
3.1	**Transformações do capitalismo no contexto da globalização**	72
3.2	**Neoliberalismo: a economia como eixo estruturante da organização social e da constituição dos sujeitos.**	80
3.3	**Equalização da educação brasileira: as reformas educacionais pós década de 1980**	90
3.4	**Reformas educacionais e os interesses estratégicos dos setores dominantes**	104
4	**A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO HUMANA**	110
4.1	**Educação contemporânea: algumas características**	110
4.2	**A contribuição do pensamento de Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Edgar Morin: um caminho possível para a educação**	117
4.3	**Construção de um projeto educativo emancipador**	129
4.4	**Notas explicativas: porque Freire, Boaventura e Morin**	134
5	**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O PROJETO FORMATIVO TENCIONADO**	137
5.1	**Base Nacional Comum Curricular: fatores condicionantes**	139
5.2	**O processo de construção da BNCC: componentes históricos e políticos**	148
5.3	**O documento da BNCC: estrutura e organização**	160

5.4 Os fundamentos da BNCC e o projeto formativo tencionado..... 165
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: BNCC (des)encontro às aspirações do mundo contemporâneo..... 182
REFERÊNCIAS..... 192

APRESENTAÇÃO

Inicio este texto apresentando-me e relatando um pouco da minha trajetória de vida, contextualizando o mundo de onde eu venho e que, de alguma forma, justifica as minhas escolhas, o meu percurso e permite compreender o surgimento do projeto de pesquisa ora apresentado.

Sou natural de Rio Claro/SP, onde vivi minha infância e juventude. Meu processo de escolarização, desde a educação básica à educação superior, aconteceu nas instituições de educação pública desse município.

A escola tem uma presença muito forte na minha vida, tanto pelos valores e conhecimentos apreendidos quanto pelas decepções e frustrações vivenciadas. A Educação Infantil simbolizou a ruptura da minha formação exclusivamente de âmbito familiar para o compartilhamento com o mundo escolar, este regulado e financiado pelo Estado. A escola foi para mim a entrada no mundo, um espaço de aprender a conviver com outras pessoas que pensam e agem diferente de mim. Os anos escolares subsequentes reafirmaram essa partilha: família, escola e Estado e a inserção no mundo como ele é.

Se no período do meu processo de escolarização me perguntassem a finalidade da escola eu diria que era um espaço de aprendizagens, de amizades, de convívio social, de conhecer um “novo” mundo. Foi com a introdução no mundo escolar que os meus desejos, vontades, crenças e sonhos foram constantemente confrontados, avaliados e assimilados. A escola foi, para mim, esse espaço de convivência com o outro, de confronto, aceitação e diálogo com o mundo.

Apesar da minha escolarização ter sido, predominantemente, marcada pela dimensão cognitiva (memorização e reprodução dos conteúdos), sem qualquer contextualização histórica, crítica e social, ela tem papel fundamental na minha leitura de mundo e das palavras. Eu não seria o ser humano que eu sou hoje sem a escola!

Evidente que hoje, com a minha história de vida, poderia tecer percepções críticas e criativas da minha formação escolar. Observo as lacunas do meu processo de escolarização e projeto a formação que poderia ter tido e como isso poderia ter influenciado (ou não) os caminhos da minha vida. Apesar disso, posso afirmar que a minha relação com o mundo escolar motivou minhas decisões e escolhas profissionais.

Desde a infância, sempre desejei ser professora. Não por influência familiar, mas por sonho e identificação com essa profissão. Certa disso, ainda no terceiro ano do ensino médio, ingressei no Cursinho Popular da Unesp – *Campus* de Rio Claro, para me preparar para o vestibular.

Diferente da preocupação de muitas escolas de preparar para o vestibular, a escola que eu cursei o Ensino Médio não tinha essa intenção. Apesar de a escola ter uma infraestrutura privilegiada, com laboratórios, anfiteatro, quadras esportivas etc., ela não foi imune do descaso da política educacional instaurada no país, a partir dos anos de 1990. Assim, dessa infraestrutura eu pouco aproveitei e o ensino se deu em salas de aulas lotadas, com recursos didáticos restritos e professores comprometidos ou não com a sua profissão.

O ensino estava focado em transmitir conhecimentos, aprofundar a formação do ensino fundamental e oferecer, minimamente, uma formação básica que preparasse os educandos para as escolhas da vida. Eram poucas as aulas ou situações que proporcionavam a conexão com a realidade e com as nossas vidas. O mundo da escola estava à parte do mundo da vida. Exceto as aulas de Sociologia, nas quais eram estabelecidas pontes entre o mundo das palavras e o mundo vivido.

É interessante essa percepção. O meu ingresso na escola foi a minha entrada no mundo. O mundo longe de ser o mundo como ele é, mas a escola representava, de certa forma, um mundo. E quando, já adolescente, a escola do Ensino Médio era um mundo desconectado do mundo real.

Pelos vários problemas que circundam o ensino médio, na minha turma eram poucos os colegas que desejavam continuar os estudos, seja pela necessidade de ter que trabalhar ou por ainda não terem escolhido uma profissão a seguir ou, até mesmo, por não considerarem aptos para serem aprovados nos vestibulares das universidades.

Ao concluir a etapa do ensino médio e ser aprovada no vestibular da Unesp - *Campus* de Rio Claro, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia - período de 2002 a 2005. O curso ainda estava estruturado em habilitações e dentre as três que eram oferecidas, optei pela habilitação em Educação Infantil. Durante a graduação tive muitas experiências as quais considero significativas na minha constituição de professora e pesquisadora. Em destaque: as leituras, os seminários, os estágios supervisionados e a elaboração da monografia, que foram momentos importantes de formação durante o curso.

Considero o meu ingresso na universidade como o “novo” despertar para o mundo. Ainda que a educação escolar tenha provocado a leitura do mundo e das palavras, foi a Universidade que me proporcionou uma nova forma de inteligir com o mundo.

Ainda na graduação, como exigência para a obtenção do título de licenciada, desenvolvi, sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Reami Pechula, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a temática das ciências naturais nos livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental, intitulado “Estudo do conceito de ciência e do seu papel proposto pelos PCN de Ciências Naturais e a verificação desse conceito nos livros didáticos do segundo ciclo do ensino fundamental”. O trabalho versou sobre o estudo das orientações curriculares nacionais vigentes, em específico, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a proposição destas orientações nos livros didáticos de ciências naturais para os anos iniciais do ensino fundamental.

No último ano do curso de Licenciatura em Pedagogia (2005), houve o concurso público para o quadro efetivo de professores de educação básica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Perante a aprovação, optei por lecionar no município de Campinas/SP, uma vez que na minha cidade natal a maioria das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental é municipal, decorrente do processo de descentralização do sistema educacional, incrementado pela criação e implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)[1], no final da década de 1990 e início dos anos 2000.

Assim, concluído o curso de Licenciatura em Pedagogia, iniciei, em 2006, minha carreira profissional como professora efetiva no magistério público, na cidade de Campinas/SP. Por ser meu primeiro ano na docência encontrei algumas dificuldades tanto em relação ao processo de receptividade na escola, ocasionado pela tensão criada entre o ingresso de novos professores efetivos e o quadro já existente de professores contratados na escola, quanto às especificidades da profissão docente. Mas, também tive muito apoio de colegas de trabalho e da equipe gestora da escola, que me auxiliaram a superar os desafios encontrados e a me constituir professora. Nesta escola, atuei no período de 2006 a 2009, com turmas do

[1] Atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

final do ciclo (antiga quarta série) e de alfabetização (antigas primeira e segunda séries).

Por ser essa uma escola organizada e preocupada com a formação continuada dos professores, vivenciei várias experiências, que contribuíram significativamente para minha formação. Além dos cursos e projetos promovidos pela Secretaria de Educação, por intermédio da Diretoria de Ensino (DE), os espaços de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) eram muito produtivos, pois eram utilizados para a formação continuada dos professores. Nas HTPCs discutiam-se textos, desenvolviam-se recursos e estratégias de ensino e aprendizagem, e faziam-se cursos de formação continuada com profissionais internos ou externos à escola. Os professores e a gestão escolar se envolviam com as atividades realizadas e muitas decisões eram pensadas e tomadas sob a consulta e participação da comunidade escolar.

Minha experiência como professora alfabetizadora foi motivada pela gestão escolar e pelo curso de formação continuada oferecido pela secretaria estadual de educação: “Letra e Vida”. Apesar dos limites que o curso contém ao focar, exclusivamente, na vertente construtivista e por estar inscrito em uma política educacional de governo, o curso atendia princípios importantes da formação continuada: articulação teoria e prática, respeito e valorização das práticas educativas dos professores cursantes, estudo teórico e metodológico, além da organização e planejamento da formação e qualidade dos profissionais formadores. Esse curso me forneceu suporte para a constituição de professora alfabetizadora.

Envolvida com a profissão e em busca de novos desafios, em março de 2008 ingressei no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Megid Neto. A pesquisa desenvolveu-se no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores da Área de Ciências - “FORMAR Ciências”. Esse grupo busca articular a produção acadêmica e demais conhecimentos na área de ensino de Ciências com os propósitos da formação inicial e continuada de professores. Além disso, o Grupo FORMAR-Ciências coordena o Centro de Documentação em Ensino de Ciências (CEDOC) da Faculdade de Educação da UNICAMP e desenvolve estudos e pesquisas sobre a produção acadêmica e didática na área de Educação em Ciências – Ciências Naturais, Biologia, Física,

Química, Geociências, Saúde e Educação Ambiental, nas diversas etapas de escolaridade.

No mestrado, minha pesquisa continuou com a preocupação suscitada no trabalho de monografia em estudar as orientações curriculares nacionais para o ensino de ciências naturais, mas com foco no atendimento dessas orientações nos livros didáticos de ciências naturais aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e nas avaliações oficiais dos livros didáticos. No final de 2010 concluí meu mestrado, obtendo o título de mestre em educação, com a dissertação "As atividades experimentais nas avaliações de livros didáticos de Ciências do PNLD 2010". O trabalho se pautou na análise das atividades experimentais presentes nas coleções didáticas de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental, recomendadas no âmbito do PNLD 2010 e nas avaliações presentes no Guia do Livro Didático.

Nesse interim, afastei-me da escola que trabalhava em Campinas/SP para lecionar em uma escola estadual localizada no distrito de Rio Claro/SP. A escola atende, majoritariamente, alunos da zona rural e, naquela unidade escolar, tive a oportunidade de trabalhar com uma turma especial de alunos que pertencia ao Projeto Intensivo no Ciclo (PIC). Esse projeto atendia alunos retidos no final do primeiro ciclo (antiga quarta série) e que apresentavam dificuldades de aprendizagem, em especial, em leitura e escrita e matemática. O projeto era acompanhado sistematicamente pela Diretoria de Ensino, acrescido de visitas constantes da supervisora de ensino, de capacitações para os professores e da apresentação de atividades desenvolvidas com os alunos.

Em 2010, visto a aprovação no concurso público do município de Rio Claro/SP, me exonerei do cargo de professora de educação básica da secretaria estadual e me efetivei na rede pública desse município, atuando na Educação Infantil. Com essa experiência pude observar algumas características específicas de cada secretaria. As mudanças notáveis se referem à organização da escola, recursos financeiros e materiais, infraestrutura, valorização do profissional (na rede municipal, a maioria dos professores é contratação efetiva enquanto na rede estadual, predomina os contratos temporários).

Em termos de formação continuada oferecida por essas redes escolares públicas, ambas oferecem cursos aos professores; porém, na esfera estadual os cursos são encomendados e realizados por profissionais da Secretaria de Educação

ou em parcerias com as universidades. Já na instância municipal, os cursos de formação, na maioria das vezes, são organizados a partir de demandas dos profissionais de educação, em parceria com a universidade pública local, Unesp. Penso que essa última se explica devido à proximidade e a interlocução existente entre a secretaria de educação municipal e a Universidade, as quais possibilitam uma troca de experiências e conhecimentos.

No início de 2011 mudei-me para o estado do Rio Grande do Sul e no período de 2011 a 2012, atuei como professora de educação básica em um colégio da rede escolar particular de ensino, em um município no interior do estado. A experiência de trabalhar nesse colégio foi muito gratificante, desde a acolhida pela comunidade escolar (equipe gestora, professores, pais e, em especial, educandos) até a realização do trabalho pedagógico. Diferente da rede escolar pública de educação, nessa rede particular não havia um programa de formação continuada e nem de encontros regulares para planejamento de atividades, discussões e estudos; o que configura um aspecto negativo em relação à rede escolar pública. No entanto, a escola oferecia boa infraestrutura física (materiais, espaços físicos, ambientes externos) para a realização do trabalho pedagógico escolar. Além disso, uma característica marcante do público da escola particular é a homogeneidade e o capital cultural dos estudantes e suas famílias. O que não é um perfil da escola pública, constituída pela heterogeneidade de ordem social, econômica, cultural e física, o que reitera sua qualidade de espaço democrático e de convivência na diversidade.

O papel da escola e sua contribuição para a formação humana sempre permearam minha ação e reflexão como professora da educação básica. Diante dos contextos vivenciados questionava, e ainda questiono, a minha contribuição e responsabilidade com a formação dos educandos e suas famílias. Talvez, hoje tenho mais consciência dos limites da profissão. Porém, não me afasto do compromisso com a construção de uma sociedade melhor.

No período que atuei como professora de educação básica percebi como, geralmente, as políticas e orientações educacionais chegam à escola sem uma prévia discussão e participação da comunidade escolar. Muitas vezes, mostrava-se um atendimento passivo às diretrizes das secretarias de educação ou à rejeição ingênua, sem a proposição de um debate crítico e a contextualização da realidade particular da escola e da sua comunidade. Sendo nesse período os PCN as

orientações curriculares nacionais, os planejamentos curriculares eram elaborados a partir do atendimento a essas orientações, que também eram traduzidas nos livros didáticos adotados pela escola, no âmbito do PNLD. O que permite refletir: em que medida é possível a crítica a essas políticas implementadas verticalmente? Ou ainda mais, é possível acreditar na força da escola para promover novas formas de vida coletiva comprometidas com a construção de uma sociedade melhor e mais justa?

Ainda perseguindo a minha formação acadêmica e profissional, em 2012 ingressei-me no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Preocupada em dar continuidade e aprofundar os estudos desenvolvidos na graduação e no mestrado, o projeto de pesquisa pretendia investigar a política educacional de materiais didáticos, circunscrita no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e a sua interface com o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa estava sendo desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (Gepi INOVAEDUC). Esse grupo desenvolve pesquisas sobre práticas educativas, ensino de ciências, processos formativos de professores e incidência das políticas educacionais nas redes públicas escolares. Na ocasião, o grupo centrava-se suas ações investigativas em quatro políticas educacionais: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em 2014 retornei para o estado de São Paulo, não concluindo o doutorado. Entretanto, as ações investigativas realizadas até aquele momento focalizaram-se no acompanhamento das ações desenvolvidas pelas escolas de educação básica para o processo de escolha de livros didáticos no âmbito do PNLD-2013. Isso permitiu verificar, na realidade estudada, como as escolas organizam e realizam esse processo, os critérios utilizados pelos professores para a escolha dos livros didáticos, em especial, de ciências naturais, bem como a consolidação dessa política educacional.

A interrupção do doutorado fez-me adiar o projeto acadêmico-profissional que eu vislumbrava, mas não excluiu a possibilidade de retomá-lo posteriormente. Tampouco me distanciou do meu projeto maior que é o meu comprometimento com a educação pública.

Assim, em meados de 2014, ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, *Campus* de São Paulo, atuando no cargo de pedagogo. As funções do pedagogo nesta instituição estão em processo de constituição, tendo o pedagogo atuado em diversas frentes. De modo específico, no momento atuo na Coordenadoria de Extensão, sendo responsável pelo acompanhamento das ações extensionistas do *campus*. Em algumas instâncias a presença do pedagogo é obrigatória, assim, além das atividades na Coordenadoria de Extensão, participo de várias comissões, tais como de elaboração de Projetos Pedagógico de Curso (PPCs), do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, de Colegiados de Curso, entre outras.

Desde o período que estou na instituição, tenho acompanhado, em âmbito nacional e local, a discussão sobre a ideia de currículo mínimo nacional/base nacional comum/Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse debate eu já tinha tomado conhecimento, desde 2012, com o acompanhamento da elaboração dos "Direitos de Aprendizagens para os anos iniciais" pelo Ministério da Educação (MEC). Todavia, por trabalhar em uma instituição de educação e visto que o IFSP abrange cursos desde a educação básica à pós-graduação e cursos de formação de professores, percebi que, por um lado a discussão sobre a BNCC era pouco explorada na comunidade escolar, por outro, na mídia, a temática da BNCC aparecia com frequência e com vários apelos favoráveis à sua construção. Até que, em dezembro de 2017, a BNCC se apresentou como documento oficial e normativo para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental e, em 2018, para o ensino médio.

A elaboração de um documento nacional e obrigatório, que estabelece o conjunto de conhecimento a ser ensinado nas escolas, suscitou em mim a preocupação em relação ao tipo de formação a ser promovida por meio da educação escolar. Em quais bases o projeto educativo brasileiro está se ancorando? Como interesses comuns, reconheço que a democratização do acesso à escola deve passar também pela democratização dos conhecimentos produzidos histórico e coletivamente por homens e mulheres, mas sob quais fundamentos a BNCC se assenta?

Se com os PCN já foi possível perceber, que apesar da não obrigatoriedade e das críticas constantes, gradativamente, essas orientações adentraram no ambiente educativo, por meio dos livros didáticos, e na elaboração dos planejamentos

pedagógicos e nas práticas educativas dos professores; um documento normativo, como a BNCC, que impõe um modelo de formação homogeneizador e que deixa poucas margens para seu julgamento, parece inclinar-se mais facilmente à adesão e à conformidade.

Como toda produção de conhecimento, nesse intervalo entre as primeiras discussões em torno da construção de uma base nacional comum e a homologação do documento aconteceram muitos debates e organizaram-se vários movimentos; todos eles balizados por interesses sejam eles públicos e/ou privados. Ao mesmo tempo, a forte presença da mídia no convencimento e na divulgação da necessidade de uma base nacional destoava dos debates estabelecidos pela comunidade educacional (entidades e associações nacionais de educação), acrescido do pouco ou inexistente diálogo com os profissionais de educação das escolas de educação básica e do aparente silenciamento das universidades no debate público e local.

Esse contexto me incentivou a buscar elementos para compreender a proposta de educação que está sendo edificada no cenário mundial e que se mostra refletida no cenário brasileiro, culminando no meu ingresso, em 2018, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, *Campus* de Rio Claro e no acolhimento da minha pesquisa pela Profa. Dra. Marcia Reami Pechula.

Assim, movida pelo interesse de compreender o processo histórico e político da proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o projeto de educação subjacente na BNCC, concatenado com os desafios da educação do século XXI, apresento este estudo.

1 INTRODUÇÃO

> O que digo é que, não deixando de nos indignar e amar, mas a partir desse sentimento de indignação mesmo – porque pouco ou quase nada está sendo ouvido da voz de nossa indignação pelos dominantes acerca de nossos clamores -, devemos nutrir os *sonhos* que quase sempre podemos fazer possíveis para continuarmos sendo de fato e nos sentindo como homens e mulheres sujeitos da história. De *existência* verdadeira [...] precisamos, urgentemente, pois, reavivar em nós mesmos a nossa *capacidade ontológica de sonhar*, de projetar para um futuro mais próximo possível dias de paz, equidade e solidariedade. (FREIRE, 2018, p. 28, grifos da autora)[2]

A educação é uma temática singular, que compreende inúmeras questões de desvelamento e compreensão. Estudar e trabalhar com a educação é acreditar no seu poder de transformação. Tal crença, supera a ideia da educação como redentora de todos os males, mas reconhece que ela pode muita coisa e, por isso, remete à confiança no conhecimento, na ciência e na cultura historicamente construídos. A ciência é um fenômeno humano, é criação dos homens e das mulheres e, portanto, é histórica.

As transformações do mundo contemporâneo impactam nas nossas vidas e relações e, consequentemente, na educação. Esta situa-se num momento de profundas transformações cujos direcionamentos não podem ser previstos. Como aponta Goergen (2010), essas mudanças são de origem extrínsecas, incentivadas por acontecimentos vindos de outros contextos e ambientes como a economia, a política, a mídia etc.

O idealismo moderno da humanização e da felicidade baseados na razão e no progresso não alcançou os resultados esperados, convidando-nos a repensar “o projeto de desenvolvimento racional subjetivista e instrumental na perspectiva de uma razão intersubjetiva de entendimento e respeito” (GOERGEN, 2010, p. 9), mas não deixando de reconhecer a importância e o papel do conhecimento no exercício da cidadania e em qualquer domínio da vida contemporânea. O que essa reforma de pensamento visa é a construção de um mundo melhor e justo a partir do diálogo e do entendimento com o outro. Como destaca o autor:

---

[2] Texto escrito por Ana Maria Araújo Freire na Apresentação do livro “Pedagogia dos sonhos possíveis” de Paulo Freire.

> O reconhecimento dos erros do passado que nos levaram ao lugar onde estamos talvez seja um bom ponto de partida para delinearmos os contornos de uma educação libertadora. E o erro fundamental foi a assunção unilateral de um modelo de racionalidade que ao invés de autonomia e liberdade trouxe ao homem submissão e dependência. Reverter essa tendência é a tarefa primordial de qualquer educação humana e libertária. (GOERGEN, 2010, p. 10)

Por fazer parte da sociedade, a escola recebe os reflexos dessas mudanças e tem o compromisso de contribuir na busca de um mundo solidário e que respeite as diferenças. Pode-se concordar com Goergen (2010, p. 19) que, na atualidade, vive-se um tempo de passagem que, "além das marcas aparentes de cientificismo e celeridade, envolve profunda mudança de mentalidade: do domínio e da eliminação para o respeito e a coabitação". Essa é a atmosfera que as futuras gerações terão de saber viver e conviver para a construção de um mundo melhor para todos. No que se refere à educação,

> Desestabilizadas as tradicionais aspirações de homogeneidade e estabilidade, instalam-se no núcleo da vida humana em sociedade o conflito e a diferença como sua condição natural e, portanto, o reconhecimento, o respeito e a tolerância como pressupostos da convivência humana. Do ideal de paz na igualdade, caminhamos ou devemos caminhar para um ideal de paz na diferença. (GOERGEN, 2010, p. 19-20)

O eixo de projeto de educação do futuro é a compreensão e o manejo da diferença. Preparar as gerações futuras para a capacidade de dialogar com o diferente, com o outro, com aquele que não pensa igual a mim. Construir e aprender, como pontua Freire (2004), a tolerância como uma das qualidades fundantes da vida democrática. Ou seja, cultivar a tolerância como virtude da convivência humana; a qualidade de conviver com o diferente, não com o inferior. Porque "o que a tolerância autêntica demanda de mim é que *respeite* o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente (FREIRE, 2004, p. 24, grifos do autor).

Embora presencie-se tempos obscuros de contestação da ciência, da tentativa de obstrução do esclarecimento e de propostas educacionais que contradizem a construção de um projeto societário solidário e coletivo, dispor-se à reflexão e à produção de conhecimento parece ser uma forma de resistência perante o cenário mundial e local instalado. Como lembra Freire (2016), que tudo isso seja visto apenas como momentos de desencanto, mas sem jamais perder a esperança.

E é pensando nisso que emerge a intenção investigativa desta pesquisa. Parte-se do pressuposto que ser um pesquisador é ter alguma inquietude. Algo que inquieta e que ao mesmo tempo move o pesquisador na busca pelo conhecimento mais profundo e rigoroso. Como refere-se Boaventura de Sousa Santos (2007a, p. 346), transformar a “inquietude em energia emancipatória”.

No cenário educacional, desde a crise do sistema capitalista e o fenômeno da globalização no final do século XX, tem-se assistido às transformações e a presença dos imperativos das políticas econômicas como referência da organização e gestão da educação. A nova configuração instaurada integra a reorganização e a centralização dos currículos, a adoção da avaliação dos sistemas educativos, a redução dos custos e, particularmente, a proposição de uma subjetividade construída, que admite o mercado como referência da gestão educacional.

O fenômeno da globalização, caracterizado pela intensificação das relações sociais e pela interdependência nas esferas econômica, política e sociocultural, tem duas ideias principais: sociedade da informação e economia baseada no conhecimento. Esses dois princípios definem o “contrato educacional” no mundo e assinalam a ligação da educação com o mercado, assumindo-se a educação como um bem de consumo privado e de responsabilidade individual. Além disso, a globalização e as políticas neoliberais têm incutido o processo de padronização da educação, como se existissem uma única forma de conhecimento e uma só possibilidade de formação.

Nessa direção, observa-se um movimento de mercadorização da educação, a fim de atender aos princípios do neoliberalismo. Essa apologia ao mercado torna tanto o conhecimento quanto as relações sociais mercantilizadas, provocando uma mudança de paradigma da educação de base ético-política para o atendimento aos princípios do mercado no cenário da globalização.

Cabe ressaltar que, o tipo de mercado questionado é o mercado capitalista e predominante que,

> [...] desenvolve valores culturais e ideológicos adequados à sua lógica. Cria uma subjetividade coletiva; vale dizer, uma mesma forma de pensar, de sentir, de consumir, de amar, de sofrer, de se alegrar, de namorar, de viver familiarmente, de tratar os amigos, de ouvir música e entender a própria morte. (BOFF, 1999, p. 76)

Adverso da ideia de mercado como parte da realidade humana e das relações sociais, a noção de mercado antecede o sistema capitalista que, na sua origem, deveria se ocupar do social e das necessidades humanas concretas.

> O mercado é uma realidade humana eminentemente social. [...] as relações de mercado são relações sociais que regem a produção, a distribuição e o consumo de bens e serviços. Pelo fato de ser constituído por relações sociais, o social, e não o individual, deveria ocupar a centralidade do mercado. O que deve comandar as prioridades e orientar a lógica de sua realização histórica não são as demandas do próprio mercado, quase sempre artificiais, visando unicamente ao lucro, mas as necessidades da vida humana em sua concretização, que é sempre material, pessoal, social, cultural e espiritual. (BOFF, 1999, p. 88)

Na concepção de mercado capitalista e predominante, a educação assume um caráter material e de consumo dos produtos corporativos, introduzindo uma monocultura humana ao redor do mundo e uma homogeneização do conhecimento. A diversidade de saberes e de culturas e outras formas de conhecimento e de formação são desconsideradas e até mesmo desvalorizadas. A formação de criar seres humanos preparados para lidar com a vida e todos os problemas dela, cidadãos independentes, capazes de exercitar suas decisões e viver suas responsabilidades em comunidade cede lugar a desenvolver elementos para alimentar o sistema de produção em curso.

No contexto em que o mercado é apresentado como o único sistema de produção mundial, propostas internacionais foram concebidas para orientar a educação do futuro, visando à construção de um ser humano consciente e responsável por seus atos do presente e capaz de refletir sobre o futuro da Terra. O Relatório da Unesco, intitulado “Educação, um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998)[3], é um marco diretivo e propositivo, ao projetar o tipo de ser humano a ser formado no século XXI e servir de base para a elaboração de documentos e de políticas educacionais para os países do mundo.

Motivada por esses interesses, faz-se pensar na educação necessária para a sociedade atual e que tipo de ser humano está sendo formado no século XXI. Será a educação para toda a vida, visto que a mudança é a única constante e, por isso, o ser humano precisa adaptar-se às mudanças incessantes do processo produtivo? ou

[3] O Relatório Delors representa a influência dos organismos internacionais no campo educacional. Segundo Rizo (2010), o Relatório postula uma educação de adaptação/adequação ao mundo globalizado.

será a educação que, sabendo da inconclusão do ser humano e o reconhecendo como sujeito histórico, crítico e criativo, forneça as condições para transformar a realidade? Para o tipo de educação e, por conseguinte, de ser humano a ser formado, que conhecimento deve ser abarcado, definido e promovido pelo sistema educacional?

Se a escola é um lugar privilegiado de acesso ao conhecimento – instrumento para se chegar ao desenvolvimento humano sustentado –, é fundamental que se supere sua mera transmissão e recepção, construindo-o e reconstruindo-o no âmbito educativo. Entretanto, no contexto brasileiro, a proposta educativa atual parece seguir na contramão do compromisso construtivo do conhecimento. Suspeita-se que, embora sejam enaltecidos princípios democráticos, há uma contradição entre o discurso e a prática.

O debate nacional sobre a ideia de currículo mínimo, materializado na elaboração de uma base nacional comum, tem provocado a minha inquietação e incentivado esta investigação. Os rumos tomados na discussão dessa temática, bem como o processo de construção do currículo nacional, representam as diretivas das políticas educativas neoliberais, que assumem o mercado como parâmetro da gestão educacional, injungem a homogeneização como paradigma e defendem a implementação de um modelo único de educação, por conseguinte, de formação, em prol de preparar os seres humanos para as novas condições de vida que a nova dinâmica do capitalismo impõe.

Nesse contexto, a mídia - desempenhando o papel de “intelectual orgânico”, como refere Ianni (1999, p. 121) - tem articulado as ideias de grupos dominantes sobre o convencimento da proposição e materialização de um currículo mínimo nacional, em conformidade com as diretrizes da nova ordem econômica mundial.

Assim sendo, interessa-se estudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada, considerando o contexto histórico e sociopolítico brasileiro no qual se deu sua construção e publicação. A partir da investigação epistemológica, a pesquisa pretende contribuir para a reflexão acerca da educação e da formação humana subjacentes na BNCC, de modo a fornecer elementos que auxiliem os professores na compreensão desse documento para que possam intervir e agir, segundo seu julgamento profissional, intelectual e ético, e projetar um caminho para

resistir e re-existir[4] às políticas que menorizam o papel do professor e do educando no processo de ensinar e aprender. Este trabalho não procura encontrar todas as respostas, mas tem a pretensão de buscar algumas delas e provocar novas reflexões que contribuem para a produção do conhecimento sobre o assunto.

O texto é composto pela Introdução, quatro capítulos e as Considerações Finais. O capítulo “A Base Nacional Comum Curricular como objeto de investigação**”** apresenta a problemática da pesquisa, que se circunscreve na BNCC. Para isso, traz elementos que justificam a pesquisa, apresentando o objetivo geral e a questão central deste estudo. Por ser a ciência um processo dinâmico e em construção, apresenta-se, ainda neste capítulo, o estado do conhecimento sobre a temática, no sentido de mostrar o que já se tem pesquisado e descoberto sobre o assunto e o percurso metodológico seguido nesta investigação.

Com o título “A educação no contexto das transformações da sociedade contemporânea”, o capítulo trata da abordagem teórica e da localização da problemática da educação como uma das condições gerais do sistema produtivo do capitalismo atual. Disserta sobre o processo de globalização impetrado pela reestruturação do capital pós década de 1970 e a internacionalização do capitalismo, que tendo a economia como referência, denota novas necessidades à educação visando atender às exigências da nova ordem econômica mundial.

Por saber que é possível conseguir coisas importantes por meio da educação, sobretudo no espaço escolar, o capítulo intitulado “A educação no século XXI: considerações acerca da formação humana” é constituído do aporte teórico da pesquisa. Valendo-se da concepção de educação dialógica e emancipadora concatenada com as exigências do mundo contemporâneo, a pesquisa fundamenta-se nos pensamentos de Paulo Freire, Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos[5]. A escolha por esses autores deve-se porque, preocupados com questões deste século e com o contexto atual (sociedade globalizada e neoliberal), eles vislumbram a educação para o século XXI baseada na realização da autonomia, do compromisso e da responsabilidade ético-política. Sendo assim, além de legítimos,

[4] Referência aos sentidos de resistir e re-existir apoiados em P. Freire. A resistência como luta e reação, para além da simples recusa e a re-existência como o ato de existir, de estar no mundo e com o mundo, mediado pela criticidade.

[5] Conforme já utilizado por outros autores e dada a singularidade do primeiro nome e o seu reconhecimento no campo acadêmico, neste trabalho optou-se por referir-se ao autor pelo primeiro nome, Boaventura.

esses autores, dão sustentação para pensar o processo educacional contemporâneo conjugado aos macromodelos das orientações educacionais.

Entende-se que o fio condutor comum a esses educadores é a postura crítica com relação à racionalidade moderna e instrumental e a preocupação com a construção de uma racionalidade dialógica. Reconhece-se que esses autores, à sua maneira, defendem a superação do autoritarismo, do conhecimento homogêneo e da separação dos saberes e conferem à educação um papel importante nesse processo de mudança.

O capítulo “A Base Nacional Comum Curricular e o projeto formativo tencionado” discute o documento da BNCC. Disserta-se e problematiza-se o contexto histórico e político de construção do documento, bem como algumas controvérsias presentes no debate educacional sobre o assunto. Além disso, apresenta-se a estrutura do documento, a organização curricular estabelecida para as três etapas de escolaridade da educação básica e o projeto educativo tencionado.

Mediante o enredamento e a descontinuidade do texto da BNCC da Educação Básica, o estudo teórico-analítico e reflexivo desta pesquisa centrou-se no documento da BNCC do Ensino Fundamental (BNCC-EF) e na área de Ciências da Natureza, - porém, não se perdendo de vista a totalidade do documento. Com as contribuições dos teóricos que fundamentam esta pesquisa, no capítulo discute-se o projeto educativo presente na BNCC-EF, sobretudo as orientações do ensino de ciências e o projeto de sociedade e de educação subjacente na elaboração deste documento, sinalizando as limitações deste projeto educativo e a ruptura paradigmática da concepção de educação travestida de direitos de aprendizagem, que tem confluência com o ideário propagado pelo processo de globalização e pelas políticas neoliberais.

As considerações finais reúnem as reflexões suscitadas pela pesquisa, em particular, o reconhecimento da configuração da formação escolar aos preceitos do mercado, que privilegia um novo tipo de ser humano a ser formado, sendo a BNCC a fronteira desse projeto de formação.

2 OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

> *"O mar está levemente encrespado e pequenas ondas quebram na praia arenosa. O senhor Palomar está de pé na areia e observa uma onda. Não que esteja absorto na contemplação das ondas. Não está absorto, porque sabe bem o que faz: quer observar uma onda e a observa. Não está contemplando, porque para a contemplação é preciso um temperamento conforme, um estado de ânimo conforme e concurso de circunstâncias externas conforme: e embora em princípio o senhor Palomar nada tenha contra a contemplação, nenhuma daquelas três condições, todavia, se verifica para ele. Em suma, não são "as ondas" que se pretende observar, mas uma simples onda e pronto: no intuito de evitar as sensações vagas, ele predetermina para cada um de seus atos um objetivo limitado e preciso".*
> *(CALVINO, 1994, p. 7)*

O caminho da pesquisa se fez no desenvolvimento da investigação. Como afirmam Ghedin e Franco (2008, p. 26), a palavra "método" vem do grego e tem como significado "o caminho que se faz caminhando enquanto se caminha". Assim, o método "[...] é algo que só pode ser visto plenamente quando se chega ao fim do processo". O pesquisador tem uma inquietude, algo que procura investigar e conhecer e, para isso, busca um caminho. Este caminho é aprendido e construído ao longo da jornada do pesquisador, na qual, a partir do seu olhar, o objeto de investigação vai se desenhando e se complexificando.

Desse modo, o encadeamento metodológico, bem como a opção teórica que direciona a pesquisa foram constituídos no processo de estudo e devem estar claros para o leitor. Entende-se que a originalidade desta pesquisa não está na temática escolhida, mas situa-se na forma pela qual o objeto de investigação é estudado e nas questões suscitadas a partir do trabalho. Portanto, esta pesquisa configura-se como um ponto de partida para entender a realidade historicamente construída e, quiçá, como instrumento de transformação.

Logo, a intenção do presente capítulo é apresentar a justificativa e o objetivo geral da pesquisa, bem como o estado do conhecimento sobre a temática. Longe de expor um caminho único e definitivo, anunciam-se elementos fundamentais sobre a pesquisa científica na área de Educação e os percursos assumidos neste estudo.

2.1 O âmbito da problemática

O século XX, em destaque o período pós-Segunda Guerra Mundial, foi marcado pela presença de debates relativamente plurais e pela abundância de aspirações democráticas intensamente vividas, as quais Boaventura (2016) atribui como vocação contra hegemônica de democracia[6]. Na transição democrática brasileira (década de 1980), os direitos econômicos e sociais e os mecanismos de participação adquiriram uma nova centralidade, que culminaram na Constituição brasileira de 1988.

No campo educacional aconteceram movimentos de luta e debates em prol de uma escola cada vez mais abrangente e formadora, comprometida com a democracia e com a garantia de direitos dos cidadãos. As reivindicações desses movimentos tinham como princípios a educação *pública*, *gratuita*, *democrática* e de *qualidade*.

Os esforços de democratização da educação, liderados por intelectuais, profissionais de educação, movimentos sociais e população de uma forma geral, tiveram como pano de fundo a construção de documentos legais e de iniciativas políticas que, em diversos momentos, provocaram controvérsias e embates que propiciaram e alimentaram o processo de democratização e universalização da educação.

Esse processo, entretanto, foi travestido pela relação contratual entre educação e desenvolvimento econômico, instaurada no mundo a partir da reestruturação do capital pós década de 1970, que mobilizou diversos setores da sociedade em torno de propostas e políticas que visavam a intensificar essa relação. Conforme aponta Dalila Oliveira (2000), no Brasil, na transição dos anos de 1990, o debate entre

---

[6] O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2016) destaca que o século XX foi um período de intensa disputa em torno da democracia e aponta que a democracia representativa hegemônica tem sofrido grande desgaste, dado que tem se transformado de um modelo de democracia liberal em democracia neoliberal. Nessa transição da democracia liberal em democracia neoliberal, conclui o autor, "a democracia, enquanto gramática social e acordo de convivência cidadã, desaparece para dar lugar à democracia instrumental, a democracia tolerada enquanto serve aos interesses de quem tem poder econômico e social para tanto" (SANTOS, 2016, p. 22). Entretanto, analisando os períodos de debates em torno da questão democrática, o autor ressalta a presença de concepções contra hegemônicas de democracia que estiveram à margem do discurso dominante. Dentre elas as experiências de democracia participativa em nível local no Brasil, o fim do *apartheid* na África do Sul e a Constituição de 1996 e os processos constituintes na Bolívia e no Equador, que resultaram na Constituição do Equador de 2008 e a Constituição da Bolívia de 2009. Para Santos (2016), esses países "apontaram para um novo experimentalismo democrático em sociedades muito desiguais e bem heterogêneas social e culturalmente" (SANTOS, 2016, p. 19).

economia e educação se renova e fortalece-se, a partir das exigências de um padrão de qualificação, decorrente da reestruturação produtiva e de globalização da economia. Em razão disso, a década de 1990 foi caracterizada como um período de reformas educacionais que visavam reestruturar a educação brasileira, em especial, os sistemas públicos de ensino.

Ainda segundo a análise de Oliveira (2000), a universalização do ensino fundamental nos anos de 1990 é motivada por essa preocupação em atender às exigências impostas pela conjuntura econômica mundial e justificada na "[...] necessidade de se propiciar à população um mínimo de conhecimentos, para que ela consiga se integrar à sociedade atual". Contudo, posteriormente, essa preocupação passou a ser simplificada ao relacionar a educação com a possibilidade de os indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho. Isto é, "[...] atribuir aos trabalhadores a capacidade de se tornarem empregáveis" (OLIVEIRA, 2000, p. 18).

E nessa confluência de propostas, reformas e políticas educativas, o debate sobre a existência de currículo mínimo nacional torna-se profícuo. Segundo Jamil Cury (2000), a discussão sobre estabelecer um conjunto comum de conteúdos a ser ensinado está entrelaçada no entendimento da educação como direito e dever e a educação como função social do Estado; "[...] é no interior dessas duas dinâmicas [...] que o tema dos currículos será sempre reposto enquanto instrumento de coesão nacional" (CURY, 2000, p. 238).

Para o autor, as iniciativas de estabelecer "currículos mínimos", "conteúdos mínimos", "currículos básicos", "base comum" ou qualquer outro nome atribuído são dimensões da política educacional, que estão relacionadas com a "questão democrática", com a "questão federativa" e com a "questão da participação". A *questão democrática* "[...] visa reduzir as desigualdades sociais tendo em vista a maior participação de todos na própria república". Por sua vez, *a questão federativa* refere-se à redução das disparidades regionais, "[...] na qual se postula um maior equilíbrio entre as regiões e as unidades federativas". Já a *questão da participação* esmera-se pela natureza e grau de participação que deve pautar a relação "dirigentes e dirigidos", considerando "[...] o grau de flexibilidade dos dispositivos para que não impeçam a crítica e a criatividade" (CURY, 2000, p. 235).

Segundo Cury (2000, p. 253), a questão federativa no Brasil merece atenção pois, a tradição descentralizada "criou culturas institucionais na escola pública que

variam de unidade federada para unidade federada. Dentro delas, as regiões e as disparidades oferecem outras heterogeneidades, isto sem falar nos ‘capitais culturais’ distintivos de classes sociais”. Além disso, na legislação brasileira “[...] abundam dispositivos referentes à criação de uma cultura curricular, ora tendendo a uma minuciosidade que foge ao princípio federativo e respeitador das diferenças regionais e locais, ora tendente a estabelecer grandes orientações gerais” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 49).

Portanto, conclui Cury (2000, p. 253), a discussão sobre currículo mínimo deve resultar no cumprimento da Constituição, através do conhecimento profundo das diferenças no interior das escolas públicas e por meio do diálogo entre os envolvidos. Para o autor, essas são condições primárias para que “[...] a unidade nacional pretendida seja unidade, não uniformidade”.

Acresce ainda nesse debate, a concepção de currículo mínimo/comum, que pode traduzir tanto uma visão democrática e emancipatória quanto uma visão autoritária e neoliberal. Como assinala Sacristán (2000, p. 111):

> A ideia do currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional. Numa sociedade autoritária 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.

Visto as especificidades e questões que o assunto comporta, na comunidade educacional há divergências sobre o estabelecimento de uma base nacional comum. De um lado, há aqueles que defendem a necessidade de currículo mínimo, porque passa pela questão da cidadania e da igualdade - direito à educação e dever do Estado presentes na Constituição Federal de 1988. De outro lado, há àqueles que contestam a necessidade, visto a existência de documentos que orientam a educação e que foram construídos democraticamente, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), em 2010. E há, ainda, aqueles que apoiam o estabelecimento de um currículo prescrito, normatizador e homogeneizador.

Todavia, a proposição de um currículo nacional tem sido justificada, historicamente, via plano jurídico, com a utilização da legislação brasileira: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais e, mais recente, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), para sustentar a criação e o estabelecimento nacional de uma cultura curricular.

O art. 210 da Constituição Federal de 1988 (CF 88) dispõe que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Cabe destacar a prerrogativa presente na Constituição de estabelecer conteúdos mínimos – “serão fixados”. Além de que, o estabelecimento do currículo mínimo deve primar pela iniciativa de participação popular, ouvindo a comunidade escolar e sociedade civil, conforme o regime de colaboração e de gestão democrática previstos nos art. 205 e 206 da Carta Magna.

Ainda perseguindo a prescrição presente na Constituição e dado o destaque que a educação básica adquiriu desde os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtein, em 1990, foi elaborado, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos. O Plano reuniu, no conjunto de ações estratégicas para o desenvolvimento da educação básica brasileira, a proposição de conteúdos mínimos:

> 2) Fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição.
> O MEC, com o concurso das representações educacionais e da sociedade, deverá propor e especificar os conteúdos nacionais capazes de pautar a quantidade de educação socialmente útil e de caráter universal a ser oferecida a todas as crianças, consideradas suas diferenças. Complementações curriculares serão propostas em cada sistema de ensino e escolas, respeitando a pluralidade cultural e as diversidades locais. Igualmente pesquisas serão desenvolvidas para fundamentar avanços no âmbito das competências sociais, visando a enriquecer o processo curricular da escola. (BRASIL, 1993, p. 45)

Considerando a sociedade civil e o governo federal, o Plano Decenal de Educação ofereceu uma redação equilibrada aos atores políticos de tal modo que o MEC, em consulta a sociedade civil, tornou-se proponente dos conteúdos nacionais em atenção ao art. 210 da Constituição. No entanto, as críticas ao Plano Decenal de Educação para Todos “[...] apontam-no como um conjunto de intenções que nunca saíram do papel, limitando-se apenas a orientar algumas ações na esfera federal” (OLIVEIRA, 2000, p. 148).

A aprovação da Lei n. 9.394/96, no art. 26, reitera novamente a questão de currículo nacional para a educação básica:

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

A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN), na década de 1990, se sustentam nessas prerrogativas. Os PCN representaram a tentativa do governo federal em estabelecer um currículo nacional. Pois, até então, a elaboração e implementação de orientações curriculares eram de competência dos sistemas estaduais de ensino, baseadas nas diretrizes e normas gerais provenientes da instância federal (BARRETO, 2000). Apesar das críticas em relação à metodologia de elaboração, à finalidade, aos conteúdos e à tendência neoliberal, os PCN se caracterizaram como materiais orientadores da educação e não documento normativo, e tinham uma preocupação com a interdisciplinaridade das áreas curriculares e uma proposição educacional baseada no construtivismo[7] e na aprendizagem significativa[8].

Já as DCN do Ensino Fundamental (1998) vêm em resposta aos PCN ao estabelecer um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica e orientar as escolas brasileiras acerca da organização, desenvolvimento e avaliação das suas ações pedagógicas, relacionando a base nacional comum ao conjunto de conteúdos mínimos dos PCN.

Ainda no debate sobre o estabelecimento de currículo nacional/base comum, em 2010 são elaboradas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. No texto de apresentação do documento, afirma-se que essas diretrizes constituem a base nacional comum.

---

[7] A tendência pedagógica construtivista, baseada em Jean Piaget, se preocupa com a questão de como aprender. Essa tendência centra-se no educando e assume como ponto de partida a experiência (já existente ou a ser realizada) do estudante que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem, e não mais como aquele que detém o conhecimento e o método de gerar a aprendizagem dirigindo o processo (SAVIANI, 2005).

[8] A aprendizagem significativa, originalmente proposta por David Ausubel, assim como o construtivismo se preocupa com o “como aprender”. Em suma, se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios dos estudantes e conhecimentos novos, na qual os conhecimentos já existentes, permitem dar significado a um novo conhecimento que é apresentado ao educando ou por ele descoberto em situação formal de ensino e aprendizagem (MOREIRA, 2010).

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

Nas DCN, a educação básica é vista como um direito e tratada de forma integrada (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), privilegiando a formação com base unitária.

> A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. (BRASIL, 2013, p. 4)

Além disso, as DCN não estabelecem a criação de currículo mínimo para as escolas, pois reconhecem a polissemia que o termo “currículo” comporta. Nesse documento, o currículo é concebido como instrumento político, cultural e científico a ser formulado com base em uma construção coletiva, respeitando o currículo praticado nas escolas e os conhecimentos e saberes dos estudantes.

> [...] currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. (BRASIL, 2013, p. 27)

Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 63), as DCN estabelecem orientações sem prescrever conteúdos e através desse documento é possível “[...] vislumbrar uma percepção que valoriza o papel docente no enfrentamento da realidade educacional posta, sendo que fica visível uma rejeição ao receituário de conhecimentos preestabelecidos”.

Com a promulgação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2024 (PNE 2014-2024), o tema “base nacional comum” ganha outro destaque. Essa lei traz o conjunto de vinte

metas a serem alcançadas no período de dez anos, tendo quatro grupo de metas: (1) a garantia do direito à educação básica de qualidade; (2) a redução das desigualdades e a valorização da diversidade, (3) a valorização dos profissionais da educação e (4) a educação superior.

No que se refere à garantia do direito à educação básica de qualidade e à sua universalização (metas 2 (dois) e 3 (três)), o PNE menciona o estabelecimento de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, como estratégias para garantir a formação básica comum.

> Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 51)

Para alcançar esta meta aponta, dentre o conjunto de treze estratégias, a implantação de uma base nacional comum curricular para o ensino fundamental:

> 2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;
> 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão *a base nacional comum curricular* do ensino fundamental. (BRASIL, 2014, p. 51, grifos meus)

Na mesma direção, a meta 3 (três) do PNE, ao tratar da universalização do ensino médio, também menciona, como uma das quatorze estratégias, a proposição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para essa etapa de escolaridade:

> Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.
>
> Estratégias:
> [...]
> 3.2): o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum. (BRASIL, 2014, p. 53)

Na busca pela garantia de educação de qualidade, o PNE apresenta na meta 7 (sete) a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem e o alcance das médias nacionais do Ideb:

> Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (BRASIL, 2014, p. 61)

Para alcançar esta meta, o PNE reafirma o vínculo entre a qualidade da educação e a implementação de diretrizes pedagógicas e da base nacional comum curricular para o sistema educacional, estabelecendo como uma das estratégias:

> Estratégia 7.1 estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, p. 61)

Cabe notar que o PNE (2014-2024) retoma a ideia de estabelecimento de diretrizes e base comum para o sistema de educação como sendo uma estratégia possível para o alcance da qualidade da educação. Contudo, ressalta-se, que é no PNE que a expressão “base nacional comum curricular” aparece pela primeira vez, pois, até então, a legislação e os documentos oficiais utilizavam os termos “currículo” e “base nacional comum”.

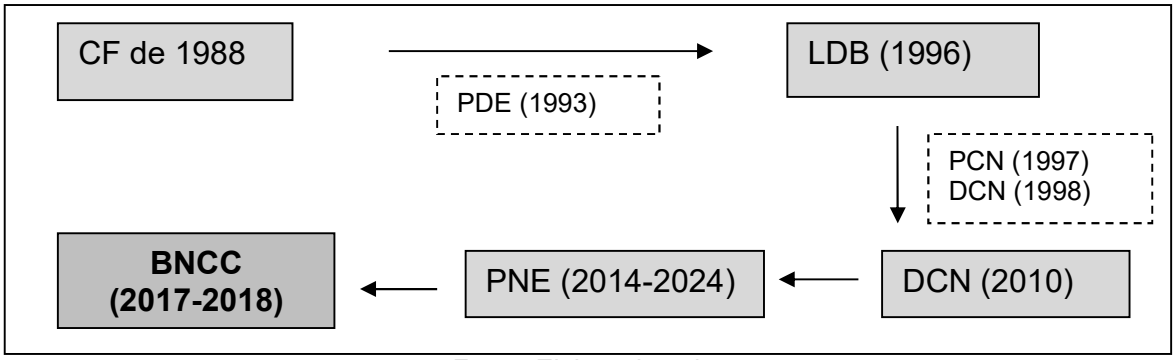
Desde a aprovação do PNE, este é utilizado como mais um documento para justificar e endossar a proposição e implantação da BNCC no país. Além disso, a elaboração de uma base nacional comum curricular tem se tornado o único

dispositivo para assegurar as metas do Plano. As demais estratégias estabelecidas para cumprir as metas são secundarizadas. Como aponta Macedo (2015, p. 893):

> O PNE tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e quatro delas fariam referência à Base Nacional Comum Curricular (BNC), de modo que a Lei criaria o arcabouço legal que exige a elaboração de bases nacionais comuns curriculares para os ensinos fundamental e médio. Apesar dessa justificativa, cumpre destacar que as referidas bases não são metas do Plano Nacional de Educação, mas estratégias para o atingimento de metas de universalização e garantia de conclusão das etapas de escolarização. Se outras estratégias se mostrarem mais adequadas ao atingimento das metas, entendo que ganham prevalência e devem ser usadas. As metas e não as estratégias exprimem o desejo do legislador.

Assim, assegurado pela legislação, o Ministério da Educação tem utilizado do discurso jurídico para justificar e convencer a proposição e materialização do documento da BNCC. Na tentativa de sintetizar e ilustrar o percurso normativo de construção da BNCC, a figura a seguir representa os principais marcos legais que sustentam a sua construção.

Figura 1 - Percurso normativo de construção da BNCC



Fonte: Elaborado pela autora

Desde a homologação da BNCC, somam-se diversas críticas em torno do documento. Dentre elas, destaca-se que o documento se preocupou por apresentar, em detalhes, o conjunto de conteúdos a serem ensinados; avesso às orientações da LDB no que se refere ao respeito e à valorização das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos na elaboração dos currículos e à participação dos principais sujeitos interessados (professores, equipe gestora, alunos e pais) na sua construção. Acrescentam-se a isso, a desconsideração das práticas educativas e experiências curriculares do cotidiano

escolar – conquistadas historicamente nas DCN - e da diversidade de condições de funcionamento das escolas brasileiras e de trabalho dos professores.

Ademais, conforme tem sido criticado pelos pesquisadores em educação, a metodologia de construção da BNCC não garantiu o diálogo com a sociedade, em especial, a comunidade escolar. No início do processo de construção, houve o envolvimento de representantes de vários segmentos da sociedade, mas até o final do processo, o documento ficou sob a responsabilidade de especialistas e técnicos do MEC, silenciando outras vozes: professores, pesquisadores e estudantes (VEIGA; SILVA, 2018).

Outra crítica ao documento, refere-se à concepção redutora do processo de ensino e aprendizagem e do papel da instituição escolar na educação de crianças e jovens, reduzindo o direito à educação a uma lista de objetivos conteudinais básicos a serem ensinados e aprendidos. Acresce ainda, a ausência das referências e das bases científicas e pedagógicas, que fundamentam o documento, e a adoção da pedagogia das competências como modelo curricular, indo de encontro aos princípios defendidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Diante desses apontamentos, cabe registrar que, embora a elaboração da BNCC tem respaldo legal e está amparada nos documentos oficiais, o documento não está imune do movimento de contestação e discussão pelos atores políticos envolvidos e pela sociedade civil, que implica na sua forma e na sua materialidade. Não se pode perder de vista, que a educação é um ato político e, assim, urge a necessidade de analisar os interesses que subjazem na BNCC: que sujeito se quer formar? Para quê? E para quem?

Como interesse comum, concorda-se que não há educação sem ensino e sem conteúdo. Mas, como destaca Freire (1997, p. 56):

> O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel em níveis diferentes daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local?

A forma como a BNCC foi elaborada e a apresentação dos conteúdos “consensuais” a serem ensinados, possibilita-se discutir como estes pretendem se

tornar o conhecimento oficial. Segundo Apple (1997), o conhecimento oficial é centrado nos cânones de verdade, daquilo que a sociedade (um grupo) reconhece como legítimo e verdadeiro para ser referência na escola. No caso do Brasil, a comissão de especialistas escolhida pelo MEC e representantes de setores privados da sociedade civil foram os responsáveis por selecionar e validar os conhecimentos a serem ensinados na escola, reunindo-os no documento da BNCC. Não que a atuação dos especialistas não seja legítima, mas, no caso particular da BNCC, esses tornaram-se os detentores dos conteúdos da prática educativa, silenciando as vozes dos professores e da comunidade escolar.

Além do discurso jurídico, o MEC tem pautado o convencimento da BNCC pelo viés da superação das desigualdades educacionais, situando o currículo como instrumento para solucionar os problemas da educação, ao afirmar que: “[...] a BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início [...]” (BRASIL, 2018, p. 5); desconsiderando, assim, a escola como componente do contexto socioeconômico e político e que a crise educacional é parte da crise econômica.

Conforme a análise das educadoras Soares e Fernandes (2018), não inserir a escola no cenário macro das políticas públicas econômicas e sociais, é deixar de considerar que a concepção de escola não é cristalina e neutra e, historicamente, atende a interesses de grupos hegemônicos favoráveis ao livre mercado, os quais “[...] acreditam que a escola deve servir a esse modelo de sociedade e preparar indivíduos para alimentá-lo, não só por meio da produção de mão de obra qualificada, mas também de subservientes para a vida social” (SOARES; FERNANDES, 2018, p. 71).

Soma-se aos discursos jurídico e social, o contexto político pós-golpe jurídico-parlamentar[9], o qual se constituiu como terreno fértil para a homologação da BNCC. Isto porque, a destituição da presidenta em 2016 foi resultado da aliança de representantes políticos das bancadas evangélica, ruralista, empresarial e policial, os quais passaram a ganhar mais força e influência nas decisões das agendas do

[9] Dado o dissenso sobre a denominação da destituição da presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff, em 2016, assume-se aqui o posicionamento de golpe jurídico parlamentar, considerando o arranjo político e jurídico (com o apoio da mídia corporativa e do seu vice-presidente, Michel Temer) que orquestrou a retirada da presidenta do governo do país e a entrada do governo interino de Temer. Entende-se que tal fato representa uma fratura no processo democrático brasileiro. Vide Jinkings, Doria e Cleto (2016).

país. Entre as contradições e interesses dos diversos grupos e representantes da sociedade civil na discussão da BNCC, os neoliberais e conservadores se uniram em torno da BNCC em temas ligados a gênero, sexualidade e família (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019), revelando o projeto de sociedade e de formação humana em disputa: de fundamentação tecnicista, meritocrática e gerencial; combinados com os valores tradicionais, morais e religiosos.

Diante do exposto, justifica-se a realização desta pesquisa no sentido de estudar o processo de proposição da BNCC no contexto histórico e sociopolítico, considerando que

> [...] a interpretação sistemática nos proporciona, portanto, lançar um olhar sobre a constitucionalidade/legalidade da BNCC dentro de sua coerência com o conjunto normativo para que se evite a construção de visões fragmentadas e parciais sobre sua materialidade. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 56)

É fundamental compreender o que está implícito ou oculto na BNCC para que se possa questioná-la e interpretá-la. Assim, esta pesquisa tem como preocupação investigar os propósitos educacionais da BNCC, respondendo a seguinte questão: **que formação humana a proposição do documento da BNCC faz reverberar?**

O objetivo deste estudo é **compreender o processo de proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a propositura de educação presente nesse documento**, considerando que o ser humano se insere social e historicamente no mundo por meio da educação,

> [...] educar e ser educado são processos essencialmente humanos, pois se caracterizam pelo inacabamento, pela particularidade que compreende também a historicidade do mundo e faz da relação homem-realidade uma constante busca por compreendê-la e modificá-la. (SOARES; FERNANDES, 2018, p. 69)

Portanto, é inconcebível separar da educação, a formação humana. As escolhas, decisões e orientações assumidas refletem o projeto e o tipo de ser humano a ser formado, para que finalidade e para qual sociedade. Pode-se ter uma educação voltada à construção de um projeto social mais amplo e coletivo, de princípios democráticos, emancipatórios e crítico ou uma educação preocupada com os interesses e satisfações individuais e particulares da sociedade capitalista e neoliberal. Por isso, o sentido intencional e político da educação.

Assim, que educação pretende a BNCC? Será a educação voltada para a formação integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme anunciada no seu texto introdutório? Será a educação preocupada com a formação crítica dos estudantes, de esclarecimento dos arranjos sociais e das desigualdades etnocultural e de gênero existentes na nossa sociedade? Será a educação promotora de igualdade e equidade? Será a educação alienante, de conformação e de adaptação? Será a formação prática e utilitária para o mercado de trabalho?

Cabe ressaltar que, neste estudo serão investigadas: (1) a *proposição* contextualizando-se e problematizando-se o processo de elaboração da BNCC; (2) a *materialidade* da BNCC, estudar o documento homologado, considerando os seus fundamentos balizadores e (3) a *perspectiva filosófica de educação* no século XXI que, considerando a sociedade atual, reverbera a formação humana preocupada com a edificação de uma sociedade mais justa, solidária e responsável.

A pesquisa pretende contribuir para a compreensão reflexiva e interpretativa do documento da BNCC, de forma a desvelar o projeto de educação, por conseguinte, de sociedade refletido na BNCC. Planeja-se, com este estudo, recuperar o "fio de Ariadne"[10], situando a proposição de uma base nacional comum e a conjuntura global, social e política para refletir acerca da situação atual e do porvir do ser humano e da sociedade.

2.2 As produções acadêmicas sobre a temática

Devido à recente promulgação do documento "Base Nacional Comum Curricular: educação é a base", essa temática vem sendo um terreno fértil para estudos e pesquisas no campo educacional. Destacam-se as produções das entidades acadêmicas: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

[10] A expressão vem da mitologia grega e faz referência ao fio que Teseu recebeu de Ariadne para escapar do labirinto após vencer o Minotauro. Neste trabalho, a expressão tem o sentido de ser o fio condutor que auxiliará na busca pelas pistas e vestígios, ordenando as elucidações da situação investigativa ora apresentada.

(CNTE). Essas entidades têm papel fundamental no debate nacional sobre a educação e proposição de currículo mínimo no país, ao assumir uma postura de enfrentamento às condutas mais recentes de implementação desta política curricular.

Soek e Mainardes realizaram o levantamento de publicações sobre a BNCC no período de 2014 – 2017. Utilizando os termos “BNCC”; “base nacional”; “base nacional comum curricular”, os autores identificaram nos *sites* SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Google acadêmico o total de 166 trabalhos, sendo 160 artigos publicados em periódicos acadêmico-científicos, 2 dissertações e 4 TCCs/monografias.

A partir do levantamento das publicações, os autores concluíram que: a) o tema BNCC tem despertado interesse dos pesquisadores do campo do currículo e de políticas curriculares, mas também da sociedade brasileira em geral; b) há uma diversidade de posicionamentos a respeito da BNCC entre os autores, entretanto, a maioria critica o modelo de currículo padronizado e a metodologia de elaboração da BNCC, por não garantir espaço de discussões; c) por se tratar de um tema recente, a maioria dos trabalhos não apresenta um posicionamento explícito sobre a questão e, por fim, os autores apontam que, d) o acompanhamento dos desdobramentos da BNCC é fundamental, visto que a implementação desta política poderá impactar na organização das escolas brasileiras.

A partir dessas informações e com o objetivo de mapear a produção acadêmica sobre a temática “BNCC”, realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico de artigos científicos publicados em periódicos acadêmico-científicos e de dissertações de mestrado e de teses de doutorado produzidas no âmbito de programas de Pós-graduação em Educação.

A relevância deste tipo de estudo consiste na compreensão de que a pesquisa qualitativa não parte do vazio e tampouco é uma “tábula rasa”. Como afirma Flick (2009, p. 61), “[...] pode ser ingênuo pensar-se que ainda existam novos campos a serem explorados e sobre os quais nada tenha sido publicado anteriormente”. Desse modo, a revisão de literatura na pesquisa qualitativa e, em especial, na área a ser investigada pode contribuir para encontrar respostas para perguntas como:

> •O que já foi descoberto sobre esse ponto em particular, ou sobre esse campo de um modo geral?
> •Quais as teorias utilizadas e discutidas nessa área?
> •Que conceitos são utilizados ou contestados?
> •Quais são as discussões ou as controvérsias teóricas ou metodológicas nesse campo?
> •Quais são as questões ainda em aberto?
> •O que ainda não foi estudado? (FLICK, 2009, p. 62)

Em confluência, as pesquisas denominadas de “estado da arte” ou “estado do conhecimento” têm merecido destaque na produção do conhecimento, uma vez que tentam

> [...] responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258)

Entretanto, entende-se que há diferenças entre esses tipos de pesquisas. Megid Neto (1999); Ferreira (2002); Romanowski e Ens (2006) contribuem para o esclarecimento sobre as principais características das pesquisas do tipo “estado da arte” e “estado do conhecimento”. As pesquisas do estado da arte se caracterizam por inventariar e sistematizar a produção científica em determinada área do conhecimento. As pesquisas desse tipo pautam-se da leitura completa ou parcial do texto para mapear as ênfases e temas abordados nas pesquisas; dos aportes teóricos e metodológicos das investigações; da relação entre o pesquisador e a pesquisa; das sugestões, proposições e contribuições da pesquisa etc. Já as pesquisas do tipo “estado do conhecimento” são aquelas que delimitam um setor das publicações e pautam-se da leitura parcial do texto, em especial, resumo, tecendo uma visão panorâmica da produção, sem aprofundar-se nos aspectos teórico-metodológicos do texto.

Por considerar a diferença entre as pesquisas intituladas “estado da arte” e “estado do conhecimento” e visto que a pesquisa realizada se limita a alguns setores das publicações (artigos científicos e teses/dissertações) sobre o tema estudado, pode-se afirmar que, neste estudo, foi realizado o estado do conhecimento sobre a temática da BNCC.

As bases de dados utilizadas para a pesquisa foram: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para o levantamento de teses e

dissertações e o Portal de periódicos da Capes para os artigos científicos. A escolha por essas bases de dados se justifica pela sua confiabilidade. A BDTD é uma base desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Além disso, também, estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico.

A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Entende-se, assim, que é uma base que proporciona satisfatoriamente esse tipo de pesquisa, pois, além de disponibilizar o acesso ao texto completo, a base traz informações técnicas completas e relevantes sobre os trabalhos e oferece recursos (refinamento de busca) que facilitam o levantamento e organização das informações (quantitativo por instituições, por repositórios, por programas de pós-graduação etc.). Já o Portal de periódicos da Capes, desenvolvido e coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), reúne os principais periódicos nacionais e estrangeiros e disponibiliza o acesso ao texto completo.

Cabe registrar que, a seleção de bases de dados constitui um recorte da pesquisa. Há outras bases de dados disponíveis e confiáveis para esse tipo de levantamento. No entanto, sabendo da impossibilidade de esgotar o assunto e alcançar a totalidade das produções, fez-se oportuno esse delineamento.

A pesquisa foi realizada no mês de março do ano de dois mil e vinte e adotou-se os termos de busca: “BNCC”; “Base nacional”; “Base nacional comum curricular” nas duas bases de dados e, visto que a temática é recente, concentrou-se nas publicações/produções no período entre 2014 e início de 2020, coincidindo com o debate nacional sobre currículo mínimo nacional, elaboração e homologação da BNCC e sua implementação.

Inicialmente, em consulta à base BDTD ao buscar os termos selecionados em - **todos os campos** – localizou-se 295 (duzentos e noventa e cinco) resultados. Visto o número significativo e realizando uma análise exploratória, constatou-se que esse número exprime produções de diversas áreas do conhecimento, não fornecendo informação centralizada ao assunto investigado nesta pesquisa. Ao restringir a consulta para o campo de busca – **Assunto** –, identificou-se 43 (quarenta e três)

produções. No campo – **Título** – localizou-se 40 (quarenta) teses e dissertações. Desse total, selecionou-se somente aquelas produções da área de Ciências Humanas, totalizando 38 (trinta e oito). Deste total, 28 (vinte e oito) dissertações de mestrado e 10 (dez) teses de doutorado. No conjunto, essas produções foram desenvolvidas no âmbito de diversos programas de pós-graduação, compreendendo suas especificidades. Assim, optou-se por selecionar somente as produções realizadas em Programas de Pós-graduação em Educação. Totalizando assim, 22 (vinte e duas) dissertações/teses.

Na base de dados - Portal de periódicos da Capes -, em - **campo qualquer** – localizou-se 653 (seiscentos e cinquenta e três) artigos. Assim como na base BDTD, esse resultado não focaliza o assunto desta investigação. Ao restringir a consulta para o campo de busca – **Assunto** – identificou-se 66 (sessenta e seis) artigos. No campo – **Título** – localizou-se 104 (cento e quatro) artigos científicos. A fim de manter o mesmo critério nas duas bases de dados utilizadas, optou-se pela seleção de artigos científicos que no título aparece um dos termos de busca: “BNCC”; “Base nacional”; “Base nacional comum curricular”. Do total de artigos científicos encontrados, considerou-se somente aqueles publicados em periódicos acadêmico-científicos relacionados à área de Humanidades e sua interface com a Educação. Para essa pesquisa do estado do conhecimento, foram excluídas as produções que não se enquadram nesse critério, como textos sobre a BNCC que compõem a apresentação ou editorial de periódicos e artigos relacionados às outras áreas de conhecimento. Totalizando, assim, 85 (oitenta e cinco) artigos.

Conforme pode-se verificar, as produções acadêmico-científicas versam sobre a BNCC e suas diversas interfaces. Desse modo, no sentido de mapear essas produções e saber o que se tem produzido e o que se conhece sobre a temática, os trabalhos foram codificados e categorizados. Para Gibbs (2009, p. 60), “[...] a codificação é uma forma de indexar ou categorizar o texto para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas em relação a ele”.

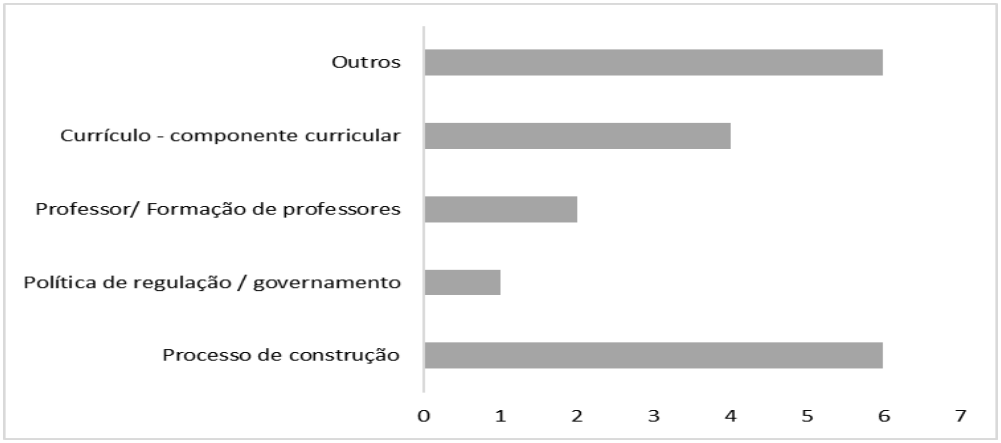
Nesta investigação, a codificação e a categorização temática foram realizadas a partir da leitura dos resumos e das conclusões/considerações finais dos artigos científicos e das teses e dissertações. Partiu-se do pressuposto que essas seções dos trabalhos oferecem informações elementares para a realização do estado do conhecimento, porque permitem conhecer a intenção/mobilização do trabalho, bem como as evidências e constatações encontradas. Primeiramente, leu-se com

atenção os textos para identificar e estabelecer “[...] os códigos [que] formam um foco para pensar no texto e suas interpretações” (GIBBS, 2009, p. 62). Após a codificação dos textos, procurou-se verificar o comum e/ou as similaridades entre eles, categorizando-os.

Assim, a partir da leitura parcial das produções selecionadas pode-se extrair os objetivos das pesquisas, bem como suas constatações, compondo, assim, um panorama dos principais assuntos abordados no âmbito da temática: Base Nacional Comum Curricular.

O gráfico a seguir ilustra os assuntos abordados nas teses e dissertações sobre a temática BNCC, a partir da categorização realizada. Observa-se que o processo de construção da BNCC é o assunto recorrente nas dissertações e teses.

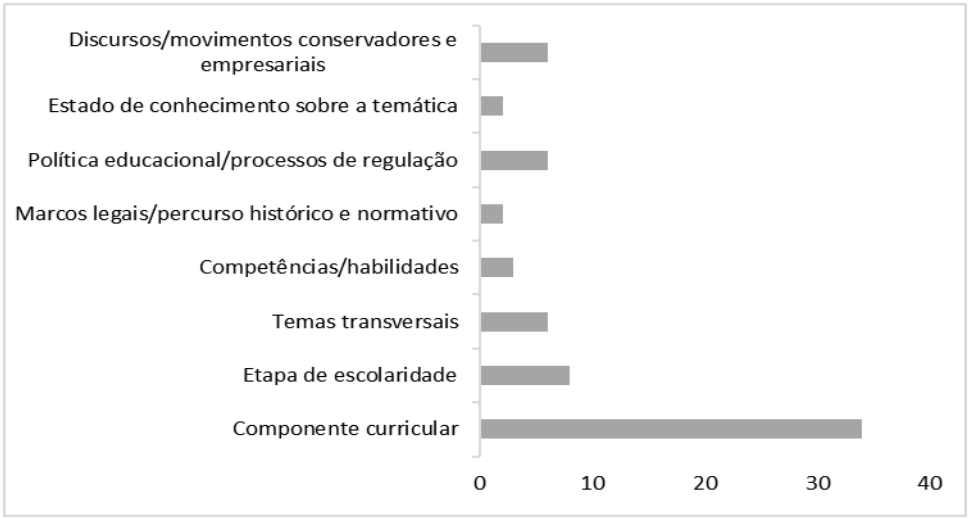
Gráfico 1 - Assuntos abordados sobre a temática BNCC – teses e dissertações



Fonte: Elaborado pela autora.

Dada a natureza do artigo científico – registro e divulgação de estudos e pesquisas em andamento ou novas explicações sobre temas em discussão no meio científico -, verifica-se a diversidade dos assuntos abordados, mas, também, a recorrência de alguns pontos abordados nas dissertações e nas teses. O principal assunto sobre a BNCC tratado nos artigos refere-se à análise de componentes curriculares. Conforme ilustra o gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Assuntos abordados sobre a temática BNCC – artigos científicos



Fonte: Elaborado pela autora

As informações dos gráficos permitem constatar que a BNCC tem sido estudada a partir de diversas perspectivas e enfoques, e que por ser um objeto em disputa, as produções revelam diferentes tônicas. Entretanto, entre as produções analisadas, destacam-se aquelas voltadas para o processo de elaboração do documento e para a análise dos componentes curriculares da BNCC.

Com base na leitura dos trabalhos, verificou-se que a produção do conhecimento sobre essa temática incide, predominantemente, sobre o viés da política educacional, em especial, da política curricular. Embora, não tenha sido o foco verificar as abordagens teórico-metodológicas dos trabalhos, na apreciação foi possível identificar a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball como um dos principais aportes teórico-metodológicos das produções. O que demonstra o foco das pesquisas no campo do conhecimento de políticas educacionais e de currículo.

Em relação ao *processo de construção da BNCC,* conhece-se, em suma, que as duas primeiras versões do documento assumiam uma concepção e estrutura de base nacional que não convergem com a versão homologada (MARCONDES, 2018); (NEIRA, 2016) e que, apesar de suas limitações, visava a um processo participativo de construção do texto da BNCC (RODRIGUES, 2016). As investigações revelam a ruptura no processo de elaboração do documento com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e o contexto no qual o documento foi produzido (SILVA, 2018; MICARELLO, 2016), destacando a influência

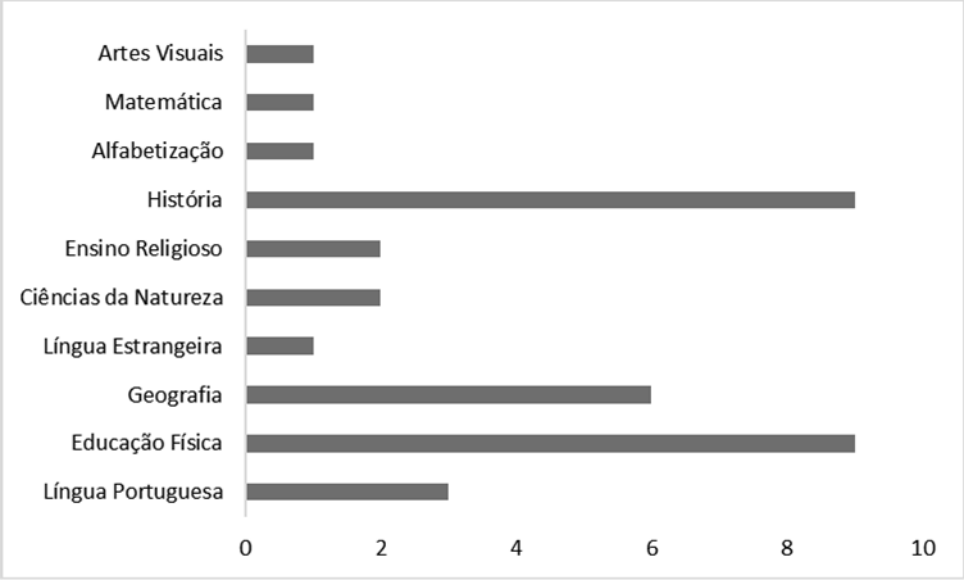
de movimentos conservadores e empresariais nesse processo, bem como do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (SOUSA; PEREIRA, 2019; CORTINAZ, 2019).

Soma-se a esse conhecimento, as pesquisas de Costa (2018) e Rocha (2019) que, em contextos específicos, destacaram o silenciamento/exclusão da participação dos professores no processo de construção da BNCC. O que confluem com as pesquisas de Paglia (2019) e Corrêa (2017) sobre a insegurança dos professores na implantação do currículo nacional.

Dessa maneira, o conhecimento produzido mostra o consenso e convergências das críticas entorno do processo de construção da BNCC, em especial, a metodologia utilizada e a enfraquecida e/ou distorcida participação da comunidade escolar e da sociedade civil nesse processo. As pesquisas têm enfatizado a fratura do processo de construção entre as duas primeiras versões da BNCC e a versão aprovada, revelando a importância de estudos que explorem a necessidade de uma base nacional comum no cenário educacional brasileiro, já que o país tem documentos qualificados que orientam a educação brasileira; e de estudos comparativos entre as versões, no sentido de investigar as aproximações e os afastamentos das primeiras versões do documento com uma educação comprometida com o social e o coletivo.

Sobre os *componentes curriculares*, as produções têm revelado que a BNCC apresenta uma concepção tecnocrática e utilitarista de currículo, visando à preparação para o mercado de trabalho e contrariando/ignorando as pesquisas acadêmicas e educacionais sobre currículo. Em seu conjunto, as produções que versaram sobre a análise dos conteúdos dos componentes curriculares denunciam o retrocesso, as limitações e o descompasso que a proposta contida na BNCC representa. Dada a extensa produção sobre a análise de componentes curriculares na BNCC, o gráfico 3 ilustra o quantitativo dos trabalhos, bem como os componentes investigados.

Gráfico 3 – Quantitativo dos componentes curriculares da BNCC estudados



Fonte: Elaborado pela autora

A partir da leitura do gráfico é possível constatar que os componentes curriculares – Educação Física e História – têm sido bastante pesquisados, uma vez que concentram a metade das produções sobre a análise de currículo.

As pesquisas sobre o componente curricular Educação Física – têm mostrado tanto a importância da presença desse componente na BNCC, quanto as limitações de conteúdo e de forma que o componente apresenta no documento. As pesquisas de Boscatto, Impolcetto e Darido (2016); de Rufino e Souza Neto (2016) e de Sena, Rodrigues, Morais Sobrinho, Dantas e Silva (2016) destacam a contribuição da BNCC para a educação física escolar, ao organizar e sistematizar os conteúdos desse ensino nas escolas. Contudo, Severino; Pereira e Santos (2016) apontam que, embora a BNCC auxilie na sistematização do ensino de educação física, o documento apresenta inconsistências conceituais e terminológicas que precisam ser superadas, além de que, como constata as pesquisas de Cazumbá (2018) e de Martineli, Magalhães, Mileski e Almeida (2016), a BNCC representa o alinhamento à política neoliberal, uma vez que nos objetivos de aprendizagem do componente curricular de educação física são transmitidos valores e princípios afinados à reestruturação produtiva e à política governamental vigente.

As pesquisas de Neira (2016, 2018) e Almeida (2018) revelam a racionalidade técnica do documento e, por conseguinte, a concepção de educação física apartada do debate atual da área. Já Pertuzatti e Dickmann (2016) focalizam a alfabetização,

letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física e a contribuição deste componente curricular para a alfabetização. Arroyo (2016) discute o lugar dos corpos reais, de educadores e educandos, produtores de culturas corporais, na definição das primeiras versões do documento do componente Educação Física.

A respeito do componente curricular História, as pesquisas têm indicado a oscilação entre a tentativa de superação da perspectiva eurocêntrica e a posição conservadora do ensino de história ao longo do processo de construção da BNCC. As produções de Calil (2015), de Franco, Silva Junior e Guimarães (2018) e de Silva (2018), revelam a visão conservadora/patriarcal/capitalista/colonial/moderna de mundo e sociedade na BNCC e a exclusão dos conceitos e processo para a compreensão do mundo contemporâneo. Já as investigações de Antonio (2019), Pereira e Rodrigues (2018), Secreto (2019) e Silva Junior (2016), consideram as limitações da BNCC para o ensino de História, mas destacam as assertivas de superação ao eurocentrismo. A contribuição da Idade Média no ensino de História atrelada à concepção desse ensino na escola é tratada nos trabalhos de Teixeira e Pereira (2016) e de Lima (2019).

As pesquisas que trataram de investigar o componente curricular de Língua Portuguesa na BNCC constataram o apagamento das filiações teóricas e a ênfase da abordagem eurocêntrica no ensino de literatura, desconsiderando as outras literaturas na formação escolar. São os trabalhos de Porto (2018) e Sá (2017). A investigação de Nascimento (2019) constatou a imprecisão conceitual e a vinculação à noção grafocêntrica de texto no conjunto de conteúdos desse componente curricular. No que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, reduzido à língua inglesa, Ribas (2018) aponta os descompassos e limitações nas concepções de cidadania, criticidade e diversidade que permeiam o documento e que implicam na formação dos alunos em língua inglesa.

Sobre o componente curricular Geografia, as pesquisas têm convergido na crítica ao empobrecimento e à superficialidade teórica desse componente presente na BNCC (GUIMARÃES, 2018), (LIMA *et al*., 2016) e (OZORIO, 2018). Acrescido da falta de diálogo com o campo de conhecimento da Geografia (COSTA; RODRIGUES; STRIBEL, 2019) e a valorização da avaliação em detrimento do processo de formação do aluno (CRUZ; CASTRO; PINTO; BARBOSA, 2016).

A inclusão do Ensino Religioso na educação básica e pública é investigado no trabalho de Cunha (2016); Santos (2015), os quais discutem a falta de justificativa pedagógica legítima deste ensino no currículo básico da escola pública e a desconsideração da diversidade cultural religiosa e seus aspectos críticos na BNCC, respectivamente.

As Artes Visuais é objeto de investigação da pesquisa de Hencke (2019). Ao abordar, historicamente, o ensino de Artes na educação escolar brasileira, constata-se que a proposta desse ensino na BNCC pode minorar o papel social conquistado pela área, ao longo da história deste componente curricular.

No que se refere à alfabetização, a pesquisa de Bortolanza, Goulart e Cabral (2018) mostra o declínio na concepção de processo de alfabetização e o descompasso com as atuais pesquisas educacionais sobre o tema, ao identificar na BNCC a ênfase do método fônico e a presença da concepção mecânica do processo de leitura e escrita.

As pesquisas que têm como foco os *temas transversais* destacam o retrocesso na concepção e no tratamento de temas como Saúde (SOUSA, 2019), Diversidade sexual e Gênero (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019) e Educação inclusiva (VIEIRA, 2019). Na contramão, Rosendo e Lapa (2018) apontam que as competências socioemocionais previstas na BNCC estão alinhadas com a Educação Ambiental, com a Educação em Direitos Humanos e com a Educação para a Cidadania.

Numa outra perspectiva, algumas produções não discutem a forma e o conteúdo do componente curricular na BNCC, tampouco assumem um posicionamento favorável ou contrário a ela. Suas investigações contribuem com a produção do conhecimento sobre a temática ao estudar a proposta de ensino do componente curricular e mostrar a concretização dos pressupostos contido no documento na sala de aula. São as pesquisas de Sasseron (2018), Mariani e Siepel (2019), ambas sobre o componente curricular Ciências e, a pesquisa de Vilas Bôas (2018) que focaliza o ensino de estatística e probabilidade no âmbito do componente curricular Matemática.

Guardada as particularidades de cada componente curricular, salienta-se a concordância de ideias entre os pesquisadores no que se refere ao retrocesso de concepção e abordagem dos componentes com a produção da área. As pesquisas são quase unânimes em afirmar que a versão aprovada da BNCC destoa dos

princípios democraticamente construídos ao longo da história educacional brasileira. Isso leva a concluir que no plano macro, a BNCC aprovada pode não ter apoio entre os pesquisadores, sendo objeto de recusa e de resistência. No entanto, no plano micro, há necessidade de informações a respeito da recepção, discussão e implementação da BNCC nas escolas.

Mostra-se que cabem pesquisas que se preocupem em investigar a BNCC sob a ótica dos professores de educação básica. O que eles sabem e pensam sobre ela? Há mudanças na organização e estruturação do trabalho pedagógico nas escolas, após a BNCC? Em que medida o documento é levado em conta na elaboração dos PPPs e nos currículos das escolas? Ainda sobre os componentes curriculares, destaca-se a ausência de pesquisas que se debruçaram em discutir e analisar as áreas de Ciências da Natureza e Matemática e seus componentes.

Em relação ao estudo sobre a *política educacional da BNCC e o processo de regulação* que ela incute, as pesquisas têm constatado que a BNCC preconiza um modelo de escolarização pautado no controle e no governo dos sujeitos (MACHADO, 2014); (FONSECA, 2018), sendo a BNCC um instrumento de regulação (ALMEIDA; JUNG, 2019). As produções têm mostrado, também, a relação existente na BNCC entre currículo centralizado/normativo e a avaliação externa como instrumento de regulação da educação (BARRETO, 2016); além de revelar a contrariedade entre a concepção de currículo construída historicamente pelas pesquisas deste campo do conhecimento e a concepção de currículo configurado na BNCC (ALVES, 2014); (MACEDO, 2014; 2015).

No que tange à relação entre a *formação de professores e/ou ao papel do professor*, as pesquisas têm evidenciado a exclusão ou redução do papel do professor no documento e, consequentemente, na educação (BARBIERI, 2019) por assumir a racionalidade técnica de ensino; bem como a relação tríade entre a BNCC, a precarização das condições de trabalho e a formação docente (GIROTTO, 2019); (ROCHA, 2016). O estudo de Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) revela as limitações e implicações que uma base nacional comum para a formação de professores pode provocar na política de formação de professores, em especial, na área das Ciências da Natureza.

A partir das produções, conhece-se também a organização e a *influência de diferentes setores*: privado e conservador, nos rumos das políticas educacionais. Destaque ao Movimento Todos pela Base Nacional Comum (MBNC), apontado na

pesquisa de Costola e Borghi (2019); e do movimento Escola Sem Partido, foco do trabalho de Macedo (2017). As pesquisas de Sousa (2015) e de Sousa e Pereira (2019) mostram a articulação dos discursos dos diferentes sujeitos políticos, inclusive da Undime e os investimentos claros de demandas que se desdobram em torno da BNCC. A relação de saber e poder presente nos discursos de produção de políticas educacionais é abordada no trabalho de Souza, Giorgi e Almeida (2018).

Ainda que com enfoques diferentes, as pesquisas têm ajudado a construir o conhecimento sobre a BNCC e sua inscrição em uma política nacional de controle e de centralização curricular, articulada às outras políticas, por exemplo, de materiais didáticos, de avaliação e de formação de professores. Evidenciando a visão tecnicista de educação e o exercício de poder presente nas políticas públicas.

A respeito do *percurso histórico e marco legal* da BNCC, a pesquisa de Silva, Alves Neto e Vicente (2015), reafirma o desafio posto desde a Constituição Federal de 1988, acerca do estabelecimento de um currículo para a educação escolar, reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e os esforços envidados para o atendimento à essa prescrição da legislação educacional brasileira. Na análise histórica, Silva e Selbach (2019) discutem a natureza das políticas educacionais no Brasil, caracterizadas, de maneira geral, em políticas de governo (políticas de curto prazo e desarticuladas) e não políticas de Estado, que representam um projeto de nação; sendo a BNCC, da forma como foi construída e implementada, uma política de governo.

Acrescenta-se a isso, a interpretação da legislação brasileira traduzida no formato de currículo que a BNCC figura. A maneira como os documentos oficiais foram utilizados e interpretados à luz dos interesses privatistas e mercadológicos serviram para sustentar e convencer a necessidade e a legitimidade do documento, bem como sua forma.

As produções que trataram de estudar o *princípio pedagógico das competências e habilidades* presente na BNCC destacam as limitações e o retrocesso dessa pedagogia, bem como o caráter pragmático e a-histórico que a BNCC representa ao estruturar-se na pedagogia das competências, como mostra o trabalho de Silva (2018). Ao refletir sobre os conceitos de capacidade, competências e habilidades, Neitzel e Schwengber (2019) apontam que ao conceber um currículo baseado nas competências, a BNCC visa a tornar os alunos competentes e

habilidosos em operar protocolos e manipular coisas, que não prepara para a vida. Com o foco no desenvolvimento da aprendizagem dos adolescentes, a investigação de Ramos e Nascimento (2019) anuncia pistas orientadoras de práticas educativas relacionando as competências gerais, previstas na BNCC, aos aspectos centrais da adolescência.

Nos estudos focados nas *etapas de escolaridade*, a educação infantil e o ensino médio são objetos da maioria dos trabalhos. O estudo comparativo de Boni e Alencar (2019) mostrou a existência de semelhanças e complementariedades entre as DCN e a BNCC da Educação Infantil. Já a pesquisa de Cezari e Cunha (2016) aponta o reducionismo da concepção de educação infantil presente na BNCC, ao retomar a concepção assistencialista. Novais e Nunes (2018) destacam a ausência da noção de educação emancipadora e de redução de desigualdades educacionais no texto da BNCC, fomentando a desigualdade de oportunidade. A pesquisa de campo de Souza (2018), sobre a produção de sentidos de Educação Infantil mediante os discursos da BNCC e de gestores de determinado município da região sul do país, mostra que os sentidos produzidos na BNCC remetem à uma educação tradicional e técnica, articulada a uma relação de controle entre currículo e avaliação. A partir do estado de conhecimento sobre a consciência fonológica na Educação Infantil com foco na BNCC, Mello, Sudbrack e Pacheco (2019) enfatizam a relevância de pesquisas sobre essa temática, visto a carência de estudos entre a BNCC da Educação Infantil e a Consciência Fonológica. Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016) discutem a organização da BNCC da Educação Infantil em campos de experiências e apontam limites e possibilidades desses campos na educação infantil.

Com o objetivo de verificar o espaço da Fonética e a Fonologia no currículo escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Rodrigues e Sá (2018) constataram o destaque dessas áreas nesse nível de ensino, em especial no processo de apropriação da leitura e escrita. Contudo, a BNCC trata a variação linguística como um conteúdo (um objeto do conhecimento) e não como um princípio que transversaliza a Fonética e a Fonologia, contribuindo com o fortalecimento da visão genérica e estereotipada do fenômeno.

Sobre a etapa de escolaridade do Ensino Médio as pesquisas de Branco, Branco, Iwesse e Nagashima (2019) e de Gomes (2019) mostram que a reforma do ensino médio e a BNCC favorecem o aligeiramento da formação básica, o esvaziamento do currículo, a profissionalização do ensino e a ampliação das

diferenças sociais, condicionando a educação escolar aos interesses neoliberais. Já no estudo comparativo entre a atual reforma do ensino médio, a BNCC do Ensino Médio e a Lei n. 5.692/1971, Ponciano e Castange (2019) constataram que a atual política educacional para esta etapa de escolaridade é um resgate dos pressupostos contidos na Lei Federal de 1971 ao valorizar a concepção de ensino tecnicista e de formação para o mercado de trabalho. A pesquisa de Galvão (2019) revela que a concepção de educação integral contida na Reforma do Ensino Médio e na BNCC é uma apropriação de conceitos e reivindicações dos movimentos progressistas, com o objetivo de distorcer as propostas originais e adequá-las aos interesses do mercado.

As pesquisas sobre o *estado de conhecimento* em torno da discussão da BNCC mostraram a existência de inúmeras questões e problematizações acerca dessa temática e da política curricular e a ênfase atribuída à escola e ao contexto da prática dos professores e profissionais da Educação como um todo, na constituição do documento (ROCHA; PEREIRA, 2016). Já o mapeamento analítico realizado por Triches (2016) identificou as vozes que foram ouvidas e silenciadas no processo de construção da BNCC como também os interesses, os espaços de resistência, os efeitos e os riscos dessa política curricular.

Além das pesquisas supracitadas, há aquelas que estudaram a BNCC a partir de um prisma específico, comportando uma diversidade de assuntos. Essas produções foram agrupadas na categoria - *Outros*. Assim, destacam-se os trabalhos de Spinelli e Cássio (2017), que analisam a consulta pública da primeira versão da BNCC; o estudo teórico de Saviani (2016) sobre a relação escola, currículo e sociedade; de Corazza (2016) acerca da análise da primeira versão da BNCC e a necessidade de elaboração de currículos que emerjam do dia-a-dia das escolas, tendo os professores como seus autores; a pesquisa comparativa de Ornellas e Silva (2019) sobre a concepção de currículo presente na BNCC e a concepção de currículo proposta por Young.

O trabalho de Orrú (2018) mostra a contrariedade do texto da BNCC e a defesa no campo educacional de espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. Numa outra perspectiva, Portela, Santos, Cardoso e Liberato (2019) estudam a utilização de ferramenta digital pelos professores para a elaboração e interpretação dos resultados da avaliação das aprendizagens presentes na BNCC. Em um estudo teórico, Rosa (2015) incute o debate sobre a realidade educacional e as condições

reais que impactam na efetivação da educação de qualidade para além da questão curricular. Ao investigar os sentidos postos em disputa pela BNCC e o projeto de educação básica subjacente, Ribeiro (2019) estuda as operações saber-poder que estão em jogo na formação de juventudes ideais. Já o trabalho de Santos (2019) estuda o discurso de igualdade presente na BNCC e aponta que, na materialidade do documento há uma disputa entre vozes hegemônicas - que visam a manter uma determinada ordem das coisas - e vozes não-hegemônicas - que buscam outras possibilidades de educação e formação.

Das críticas e constatações das pesquisas, percebe-se a transmutação de princípios educacionais na BNCC e a inclinação aos princípios do neoliberalismo, intensificando o abismo entre a educação que cria espaços e oportunidades educacionais e que atende as necessidades, os desejos e os sonhos dos filhos da classe trabalhadora e a educação utilitarista e pragmática, para atender as necessidades e demandas do mercado.

Por ser a BNCC um documento que reúne o conjunto de aprendizagens essenciais que o aluno deve aprender e por ser um documento normativo para a construção dos currículos das secretarias de educação e das escolas do país, a pesquisa do estado do conhecimento revela que a maior parte das produções disserta sobre a questão curricular. As pesquisas, ora, apresentam críticas ao documento e à política educacional, iluminadas pelas teorias do currículo, ora, propõem a concretização dos pressupostos da BNCC na prática pedagógica, já que o documento é normativo.

Nas produções analisadas há, em sua maioria, o posicionamento crítico à BNCC homologada, à concepção conservadora, reducionista e homogeneizadora do currículo e da visão tecnicista dos conteúdos. Contudo, há necessidade de investigar a BNCC para além da questão do currículo, abordando outros dilemas que interferem na educação e recuperando a questão fundamental do processo educacional: quais os fundamentos que sustentam o processo formativo. Se no cenário de mudanças, a educação, influenciada pelo neoliberalismo, é um produto do mercado, sujeita às suas regras, que valoriza a flexibilidade, a responsabilidade individual, cabe a reflexão:

> Deve, então, a educação também assumir uma posição resignatária, abrir mão de um projeto social e cultural mais amplo e coletivo para apenas administrar os espaços pequenos, os nexos locais, as vozes do idêntico; deve ela abandonar a busca da alteridade no sentido do entendimento, dos consensos fundantes de novas utopias para concentrar-se unicamente nos interesses individuais e particulares? (GOERGEN, 2005, p. 67-68)

Portanto, apesar da BNCC ser uma política de currículo, esta não será o foco desta investigação. A preocupação desta pesquisa é oferecer uma contribuição epistemológica/filosófica da educação, a partir do estudo da BNCC. Espera-se que este trabalho auxilie as escolas e professores/as, no sentido de lhes oferecer subsídios para a reflexão e o diálogo sobre e com a BNCC e a proposta de educação subtendida.

2.3 Caminhos investigativos da pesquisa

Há muitos olhares e abordagens investigativas em pesquisas em educação que nos permitem produzir o conhecimento. Escolher, optar ou selecionar os “óculos” para ver o objeto de estudo é uma tarefa difícil, que, ao mesmo tempo, pode desconsiderar as outras possíveis lentes de olhar/enxergar o objeto. Como afirma Costa (2007, p. 16), “[...] o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder”.

A pesquisa científica é uma produção humana e, por isso, é um trabalho vivo do pesquisador. Alguns autores, como Deslandes (2012); Gatti (2007) e Chizzotti (2006), comparam o trabalho do pesquisador ao do artífice, pois concebem a pesquisa como construção artesanal, mediada pelo trabalho intelectual do pesquisador. Similar ao trabalho do artesão, para esses autores a pesquisa é criação, é ato dinâmico, que não se fecha em um modelo único, exclusivo e estandardizado. Deslandes (2012) defende que o projeto de pesquisa é um artefato, visto que o pesquisador cria artesanalmente seus caminhos de investigação e, nesse processo de construção da pesquisa, produz-se intencionalmente uma ferramenta. Para Chizzotti (2006, p. 85), a pesquisa qualitativa “[...] é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa [...]”.

Desse modo, pode-se apreender que quando se tem um problema de pesquisa, constrói-se um peculiar caminho para investigar, produzir e apresentar possíveis respostas. Como assinala Bujes (2007), é impossível planejar caminhos “em abstrato”. Isto porque,

> [...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. *Ela se constitui na inquietação.* (BUJES, 2007, p. 16, grifos da autora)

E, por isso, “[...] o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa só se faz no próprio trabalho de pesquisa. Este trabalho é a fonte de criação e guia de cada etapa e ação” (GATTI, 2007, p. 63).

Como afirma Fischer (2007), a preocupação central da construção do objeto de investigação é, sobretudo, não o tomar como algo dado e natural, desvencilhado do espaço social, político e cultural mais amplo. Ademais, considerar “[...] o fato de que a linguagem e representação, discursos e enunciados, são parte vital das práticas, eles mesmos são práticas, e estas se impõem aos sujeitos” (FISCHER, 2007, p. 65).

Portanto, o posicionamento metodológico aqui assumido parte do princípio que:

> Os métodos nascem do embate de ideias, perspectivas, teorias, *com a prática.* Eles não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e, até em parte, personalizado pelas mediações do investigador. Ou seja, os métodos, para além da lógica, são *vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado*. Não são externos, independentes de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo. (GATTI, 2007, p. 54-55, grifos meus)

Ainda em sintonia com as ideias da autora, ressalta-se que no ato de pesquisar, as orientações e procedimentos são úteis e necessários para a validação e plausibilidade do conhecimento, mas não devem ser tomados como receitas. A pesquisa é um trabalho humano dinâmico que envolve as experiências e vivências do pesquisador com o objeto pesquisado e esse envolvimento fornece as condições para a criação. “Porque pesquisar é avançar fronteiras, e transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não” (GATTI, 2007, p. 57).

Reconhecer que o método na pesquisa científica deve comportar um movimento de dentro para fora e não o contrário, implica, também, admitir as limitações do conhecimento produzido. Isto é, o pesquisador deve assumir atitude de humildade perante a pesquisa, reconhecendo que todo conhecimento científico é aproximado, historicamente construído e, por isso, provisório.

> No conhecimento científico, a verdade não está nem pronta nem acabada, mas consiste sempre num processo de desconstrução, construção e reconstrução – porque os problemas, ao passo que são resolvidos, trazem novas problemáticas e novas possibilidades de aprofundamento. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 28)

Assim, diante das considerações acima, admite-se que o caminho investigativo percorrido nesta pesquisa é aquele que, não desprovido do rigor que se exige do trabalho científico, permite o diálogo entre a teoria e a própria prática de pesquisa. À medida que o objeto de investigação foi se desenhando, ampliando e complexificando, novas relações e problematizações foram tecidas no sentido de compreender o objeto de estudo no jogo de poder historicamente constituído.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e do tipo documental e visa a analisar o conteúdo manifesto e latente do documento (TRIVIÑOS, 2012), de modo a produzir novas compreensões sobre os fenômenos e os discursos investigados, por meio da análise/interpretação/reflexão do texto. Esse movimento interpretativo e reflexivo não é um procedimento mecânico e tecnicamente fechado, comportando complementação, refinamento e aprofundamento.

Por isso, realiza-se uma análise interpretativa e reflexiva do documento da BNCC, visando ao conteúdo manifesto e latente, os princípios de organização e a produção de seus sentidos, explícitos ou ocultos. A pesquisa assume uma abordagem interdisciplinar, constituída ao longo da sua construção, ao dissertar sobre questões políticas, filosóficas e sociais, correlacionadas entre elas, sobre o tema pesquisado.

Documentos públicos e oficiais são as principais fontes e tipos de informação desta pesquisa. Segundo Scott *apud* Flick (2009, p. 231), os tipos de documentos são formados “[...] por uma combinação de duas dimensões: a autoria (quem produziu o documento) e o acesso aos documentos. A autoria pode ser distinguida em documentos pessoais e oficiais, e este último novamente diferenciado em

documentos privados e públicos". Ao optar por esta fonte de informação considera-se que:

> [...] os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados). (FLICK, 2009, p. 232)

Segundo o autor, os documentos devem ser vistos como meios de comunicação e, portanto, ao utilizá-los para o estudo, o pesquisador não pode perder de vista as características dos documentos e as condições específicas em que foram produzidos. Assim, o estudo do documento não se centra somente no discurso que o texto escrito informa, mas, considera o contexto, a utilização e a função dos documentos.

Nesta pesquisa, o documento: "Base Nacional Comum Curricular: educação é a base" é a principal fonte de informação. Esse documento é *oficial*, pois foi elaborado por um grupo de especialistas a pedido do Ministério da Educação, que é um órgão do governo federal, e é *público*, pois trata-se de documento governamental e sua produção interfere na criação e implementação de políticas públicas no país. No caso da BNCC, este é um documento que explicita as aprendizagens essenciais a ser ensinadas nas escolas brasileiras, engendrando, além da política curricular do país, outras políticas educacionais, tais como de avaliação, de elaboração de materiais didáticos e de formação de professores.

Utilizar a BNCC como principal fonte de informação não exclui o estudo dos demais documentos oficiais e públicos (leis, pareceres, decretos, resoluções, ofícios etc.), que dão sustentação para alcançar o propósito desta pesquisa. Esses materiais ajudam a entender o contexto de produção e função da BNCC compondo, assim, o *corpus* da pesquisa; e que, a partir de uma relação multidirecional, esses documentos foram analisados e interpretados.

Ao considerar que todo documento é elaborado num determinado contexto e tem uma finalidade, o trabalho com os textos escritos pressupõe entendê-los como um produto cultural, que expressa o jogo de disputa e os discursos negociados e acordados no seu processo de produção num dado momento histórico. Dessa forma, foi necessária a realização de uma pesquisa bibliográfica para recolher os materiais

(documentos e textos) para compor tanto a caracterização do contexto de produção da BNCC e sua função quanto a fundamentação teórica da pesquisa.

Dado que as pesquisas têm explorado amplamente a teoria do currículo, destacando a polissemia do conceito e o território de disputa que o tema envolve e, considerando o escopo desta pesquisa, a teoria do currículo não foi aqui abordada. Ressalta-se, também, que apesar de se tratar de uma pesquisa documental, cuja fonte de informações é o documento da BNCC, este estudo não se propôs a realizar estritamente a análise do conteúdo manifesto no documento da BNCC. Pretendeu-se, antes, aprofundar a análise, tratando de desvendar o conteúdo manifesto e latente do documento, situando a BNCC no cenário educacional brasileiro e abrindo perspectivas para descobrir ideologias, tendências etc., que, uma vez valorizadas e legitimadas, constitui "verdades" e representa um ideário de sociedade e de formação humana.

A existência de um documento oficial e público, de âmbito nacional, como no caso da BNCC, carrega em si valores e ideologias, os quais são considerados na elaboração de materiais didáticos, de propostas curriculares das secretarias de educação, do planejamento escolar, entre outros documentos de orientação e normalização educacional; e, paulatinamente, esses valores e ideologias vão se inserindo como legítimos no discurso das escolas e professores. Por isso, o estudo da BNCC é importante. A análise interpretativa e reflexiva do documento possibilita "[...] descobrir tanto os códigos culturais e educacionais que propaga, quanto algumas forças não estritamente institucionais nem pedagógicas, mas de tipo social, político, macroestrutural etc., que governam a realidade" (SACRISTÁN, 1996, p. 43).

Considerando que a pesquisa visa trazer uma contribuição epistemológica/filosófica para a educação, refletindo sobre o processo formativo cunhado na BNCC, o aporte teórico da pesquisa ancora-se nas teorias de autores que defendem um projeto social e cultural mais amplo e coletivo, o qual também se defende, aliado aos desafios da educação na atualidade. A fundamentação teórica fornece as bases nas quais se assentam o modelo educativo orientado no ser humano, na vida e na coletividade, dando subsídio para a análise interpretativa e crítica da BNCC. Dessa maneira, o *corpus* da pesquisa é analisado e interpretado à luz da fundamentação teórica.

No primeiro momento, procura-se situar a *proposição* da BNCC no âmbito da conjuntura global e nacional, destacando os fatores condicionantes. Para isso,

recorre-se aos estudos que tratam das transformações da sociedade capitalista, marcada pela globalização e pelo capitalismo financeiro e as orientações e acordos internacionais firmados entre os países em desenvolvimento, visando o crescimento econômico e social por meio da educação, dando a esta um novo significado. Considera-se essa etapa da pesquisa fundamental para auxiliar o entendimento da proposição da BNCC no cenário educativo atual, pois as políticas públicas são criadas a partir de contextos e de situações, que dão suporte para a sua materialidade. Assim, a BNCC vem efetivar esse movimento de inserção do país na nova ordem mundial, iniciado desde os anos de 1990.

No segundo momento, busca-se a contribuição epistemológica de alguns autores para compor o quadro teórico da pesquisa e a *perspectiva filosófica de educação* no século XXI. Com base nesse aporte teórico-conceitual, discute-se a projeção de uma educação que concilie a formação para a vida e os desafios educacionais atuais. Nessa parte da pesquisa, destaca-se os pontos considerados de convergência entre Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Edgar Morin e a proposição humanista e emancipadora de educação subscrita em suas teorias. O interesse e necessidade de construção desse quadro teórico deve-se à intenção de resgatar o propósito educacional de desenvolvimento de capacidades humanas, de formação racional, ética e estética dos educandos.

Apoiada nesses autores, procura-se mostrar que a formação humana desejada e necessária no século XXI não deve estar subordinada “[...] às exigências de um sistema regido pelos princípios neoliberais, mercadológicos e de competitividade, que afastam e rivalizam os indivíduos na contramão do sentido ético que é o de congregar e solidarizar” (GOERGEN, 2005, p. 83), mas deve fundar-se no desenvolvimento do ser humano como um todo, no desenvolvimento da hominização[11].

À luz desse quadro, no terceiro momento, focaliza-se a *materialidade* da BNCC, realizando o estudo do documento. Primeiro, pontua-se o processo de construção do documento, evidenciando os principais marcos históricos e políticos desse processo, bem como os fatores condicionantes. Depois, se ocupa do estudo do documento da BNCC (versão completa e homologada de 2018), identificando os

[11] Termo que designa e expressa a noção de que o ser humano se produz a si mesmo produzindo cultura e sendo por ela produzido. Diferente de “humanização”, conceito ético que indica o processo de criação de condições de vida mais dignas para as pessoas como um todo. (CORTELLA, 2011)

fundamentos balizadores, por meio da análise e interpretação do texto e o projeto de formação subscrito.

Visto a extensão do documento, as especificidades de cada etapa de escolaridade, bem como a descontinuidade dessas etapas no processo de elaboração do documento, focaliza-se, na última etapa da pesquisa, a análise na BNCC do Ensino Fundamental (BNCC-EF)[12] e na área de Ciências da Natureza. A opção por esta etapa de escolaridade se justifica porque, como o próprio nome diz, é fundamental para a formação dos sujeitos. Além disso, o ensino fundamental é a etapa mais longa da educação básica, com nove anos de duração, contempla duas fases do desenvolvimento humano: a infância e a adolescência e é organizado em anos iniciais e anos finais, com processos didático-pedagógicos adequados para o público atendido.

Orientado pelo educar e pelo cuidar dos educandos, o ensino fundamental deve desenvolver a formação básica do cidadão; o desenvolvimento da capacidade de aprender; a compreensão do mundo natural, social, político, da tecnologia, das artes em que se fundamenta a sociedade. Assim, o currículo do ensino fundamental contempla o estudo das linguagens e da matemática, do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, entendidos como essenciais para a garantia dos direitos dos estudantes às aprendizagens, ao acesso aos bens culturais e à construção de novos conhecimentos. Isto posto, a perspectiva é de que

> [...] esse currículo fundamente-se na concepção de educação integral que cria espaços e oportunidades educacionais, concebe o estudante como ser que merece formação multidimensional, com reconhecimento à sua identidade, à sua história, aos seus desejos, às suas necessidades, aos seus sonhos, isto é, como um ser único, especial e singular. (VEIGA; SILVA, 2018, p. 62)

Já a decisão pela área de Ciências da Natureza justifica-se pela dedicação, interesse e estudos sobre o tema desde a minha formação inicial de pesquisadora, sendo o ensino de ciências o campo de investigação na graduação (TCC), mestrado e, também, no doutorado. Além disso, a educação em ciências tem papel fundamental na formação humana integral e na construção de uma visão mais ampla de mundo e de sociedade ao relacionar o conhecimento científico e tecnológico às questões sociais, culturais e econômicas. O ensino de ciências na educação básica

[12] A sigla BNCC é utilizada para referenciar à proposta do documento no todo (educação básica) e BNCC-EF para tratar, especificamente, o ensino fundamental - recorte desta pesquisa.

deve favorecer a formação de pessoas com espírito crítico, com capacidade interventiva no mundo, com vistas à melhoria da qualidade de vida individual e coletiva.

Com base nisso e considerando a formação escolar de ensino fundamental, focaliza-se o estudo no texto introdutório da BNCC, na etapa do Ensino Fundamental e na área de Ciências da Natureza, identificando os seus fundamentos e seu papel na formação dos educandos e discutindo-os à luz do referencial teórico da pesquisa, evidenciando o projeto formativo refletido na BNCC. O quadro a seguir elucida as partes do documento da BNCC que são focos desta pesquisa:

Quadro 1 - Partes da BNCC - foco da pesquisa

Título	Página
Apresentação	5
1. Introdução •A Base Nacional Comum Curricular; •Os marcos legais que embasam a BNCC; •Os fundamentos pedagógicos da BNCC; •O pacto interfederativo e a implementação da BNCC.	7 - 21
4. A Etapa do Ensino Fundamental •O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica.	57 - 62
4. 3 A área de Ciências da Natureza	321-351

Fonte: Elaborado pela autora

É importante destacar que a análise pormenorizada dos conteúdos/conceitos/teorias da área de Ciências da Natureza não é a preocupação central, visto que o objetivo da pesquisa é compreender os fundamentos, as bases epistemológicas que alicerçam o projeto educativo intencionado na BNCC. Neste trabalho, as competências e as habilidades da área são utilizadas como apoio e exemplos dessa compreensão.

3 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

> *"Se o fato educativo é um politikum e um social, consequentemente, é também verdadeiro que toda situação política e social determina sensivelmente a educação: portanto, nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social".*
> (MANACORDA, 2002, p. 360)

Estudar a proposição da BNCC implica investigar o contexto político, econômico e social que deu condições para a sua construção. Se vivemos em uma sociedade global, isso significa que a problemática nacional assume outro sentido. Então, só iremos entender a BNCC e os rumos da educação quando os situarmos dentro dessa nova totalidade. Conhecer o cenário que dá sustentação para a elaboração do currículo nacional brasileiro ajuda-nos a compreender os interesses subjacentes e, principalmente, nos fornece elementos e instrumentos para aderir ou resistir às políticas educacionais, em especial, à política de currículo da BNCC. E, ainda, permite-nos dialogar com essas políticas e diretrizes, no sentido de formular "[...] práticas formativas e inovadoras em vista de outro tipo de sujeito a ser educado" tendo por referência uma perspectiva socio crítica de sociedade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 40).

Isso nos leva a afirmar que as relações sociais e políticas são construídas por meio de tensões, conflitos e contradições e, por conseguinte, a proposição e materialização de orientações educacionais e políticas públicas não apresentam um percurso linear, tampouco acrítico e desinteressado pelas partes envolvidas. Embora não seja objetivo desta pesquisa oferecer um estudo sistemático do capitalismo e da nova ordem mundial, não é possível deixar de apontar alguns elementos notáveis que auxiliam na compreensão do contexto que sustenta os rumos atuais da educação brasileira.

Desse modo, o presente capítulo visa a apresentar brevemente as transformações do capitalismo e o processo de globalização, destacando a primazia do mercado e dos valores econômicos sobre os valores políticos e sociais e seus impactos na educação.

3.1 Transformações do capitalismo no contexto da globalização

A sociedade contemporânea tem sofrido nas últimas décadas profundas transformações tanto no que diz respeito à sua materialidade quanto à sua subjetividade. É consenso entre as teorias explicativas sobre as mudanças ocorridas na conjuntura global, a constatação do arranjo estrutural do sistema capitalista pós a década de 1970 e a emergência de uma nova ordem mundial. Essa reorganização generalizada do capitalismo tem sido chamada de globalização (IANNI, 1999; SEVCENKO, 2001; ORTIZ, 2009; SANTOS, 2011; entre outros) e representa as transformações econômicas, políticas e culturais ocorridas no mundo nas últimas décadas.

Sobre a tradição da globalização há autores que a classificam em diferentes períodos ou fases ao longo da história. Castanho (2009) identifica três fases: a mercantil (séculos XV a meados do XVIII), a industrial (até início dos anos de 1970) e a pós-industrial (desde então). Pochmann (2017) classifica duas ondas de globalização: a primeira, que compreende o século XIX até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), tendo como predomínio a Inglaterra e baseada no padrão monetário do ouro-libra, bem como na plena liberdade comercial, nos fluxos de capitais e de mão de obra; a segunda, a partir do final da década de 1970, baseada na revolução industrial e tecnológica, e tem como predomínio os Estados Unidos, afetando o padrão de regulação estatal vigente, dando lugar às corporações transnacionais, impactando a dinâmica do centro global e alterando as relações internas no conjunto da periferia capitalista.

Entretanto, apesar dessa tradição, concorda-se com Boaventura (2011) de que, o impacto atual da globalização na regulação estatal é um fenômeno novo. Isso porque a globalização é um fenômeno amplo e vasto, que abarca um campo muito grande de intervenção estatal e exige mudanças no modelo de intervenção. Além disso, as assimetrias do poder transnacional entre centro e periferia do sistema mundial estão diretamente ameaçadas por agências internacionais e outros atores transnacionais privados. “A pressão é, assim, apoiada por uma coligação transnacional relativamente coesa, utilizando recursos poderosos e mundiais” (SANTOS, 2011, p. 36).

Assim, considera-se o advento do fenômeno da globalização no final do século XX, pós década de 1970, como decorrente de um processo histórico, que tem

no período pós-guerra seus primeiros indicativos. Isto porque, o fim da Segunda Guerra Mundial anunciou sinais do processo de internacionalização do capital, que se tornou cada vez mais realidade a partir da Guerra Fria (1946-1989) com o desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo pelo mundo, baseado na nova divisão do trabalho e da produção.

O esgotamento do modelo de acumulação do capital instaurado nos anos de 1970 marca a transição do capitalismo produtivo para o capitalismo financeiro. Esse processo de transformação do capitalismo é marcado pela acumulação flexível do capital, que se caracteriza pela flexibilidade dos processos de trabalho e dos mercados de produtos e de consumo, introduzindo um novo modo de acumulação. Como explica Bianchetti (1996), o capitalismo financeiro "[...] cria uma nova *ordem internacional capitalista*, que controla o fluxo de capitais e estabelece as condições em que esse capital se distribui" (BIANCHETTI, 1996, p. 29, grifos do autor).

Cabe registrar que as transformações advindas desse período, em nenhum momento, colocaram em questão o modo de produção capitalista. Ao contrário, trata-se de um arranjo estrutural, consequência do próprio desenvolvimento do capitalismo, provocado por disputas no interior de uma classe ou entre diferentes classes e nações, buscando sua sustentação e garantia em âmbito mundial, sob novos padrões.

O novo modo de acumulação do capital procurou além de reorganizar o processo produtivo, "[...] gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade" (ANTUNES, 1999, p. 48). Além disso, o modelo de acumulação flexível introduz novas formas de intensificação do trabalho ao incorporar a tecnologia no sistema produtivo.

> Ele [padrão de acumulação flexível] se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das "células de produção", dos "times de trabalho", dos grupos "semiautônomos", além de requerer, ao menos no plano discursivo, o "envolvimento participativo" dos trabalhadores, em verdade uma participação manipulatória e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. (ANTUNES, 1999, p. 52)

Dessa maneira, o modelo de produção toyotista representa uma resposta positiva para a superação do estágio decadente do sistema capitalista e para a retomada do seu modelo hegemônico ao apropriar-se “[...] das atividades intelectuais do trabalho, que advém da introdução de maquinaria automatizada e informatizada, aliada à intensificação do ritmo do processo de trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 56).

Diferente do taylorismo e do fordismo – que suprimiam a dimensão intelectual do trabalho -, o toyotismo reconhece e explora a cooperação no processo de trabalho e a polivalência do trabalhador. A redução da separação entre elaboração e execução torna mais presente a dimensão ativa do trabalho, uma vez que a subjetividade é estimulada para o envolvimento com o projeto da empresa e o seu consequente processo de criação de valores (ANTUNES, 1999).

Além do processo de trabalho, a flexibilidade da produção e da economia refletem no mercado de trabalho, provocando embate no processo produtivo. De um lado, postula a elevação da qualificação do trabalhador, da aprendizagem permanente, das múltiplas tarefas, da corresponsabilidade do trabalhador, entre outras. Do outro lado, impetra a flexibilidade dos contratos trabalhistas e do afrouxamento dos direitos, o crescimento da economia informal, o desemprego estrutural e a redução da atuação dos sindicatos etc.

Desse modo, a reestruturação do capital e a nova ordem econômica mundial deram condições e impulso para a efetivação da globalização. Esta pressupõe uma racionalidade econômica baseada no mercado global competitivo e autorregulável, subtraindo a regulação do mercado pelo Estado. Isto é, a globalização impõe a economia de mercado às nações do mundo. Como destaca Ianni (1999, p. 126), o mercado torna-se o tecido da sociedade global. “Tudo tende a ser mercantilizado, produzido e consumido como mercadoria”.

Nesse sentido, as convicções e valores econômicos adentram e influenciam o modo de produção, o consumo e as relações sociais. “Aos poucos, ou de maneira repentina, os princípios de mercado, produtividade, lucratividade e consumismo passam a influenciar as mentes e os corações de indivíduos, as coletividades e os povos” (IANNI, 1999, p. 184). Complementar a essa ideia, Antunes (1999, p. 48) afirma que o processo globalizador do capitalismo atinge no âmbito ideológico as subjetividades das pessoas, exaltando “[...] o individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social”.

Os principais impactos visíveis do processo de globalização na sociedade estão nos setores (1) de comunicação, com a chamada revolução informacional, cuja produção, tratamento, circulação e aquisição da informação constituem-se essenciais para a ampliação do poder e da competitividade; (2) do comércio internacional, com a desregulamentação entre países e a eliminação das fronteiras nacionais; e (3) da livre circulação de mercadorias, pessoas e capitais.

A globalização econômica é amparada pelo consenso neoliberal, cujo principais componentes são: delimitar a regulação do Estado na economia, novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros e subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais (Banco Mundial, FMI e OCDE). Segundo Boaventura (2011a), o "consenso neoliberal" ou "Consenso de Washington", firmado na década de 1980 pelos Estados centrais do mundo, compreende o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e a função do Estado na economia. E, embora "nem todas as dimensões da globalização estão inscritas do mesmo modo neste consenso, [...] todas são afetadas pelo seu impacto", as dimensões social, política e cultural (SANTOS, 2011a, p. 27).

Apesar do predomínio da lógica financeira e econômica atingir todos os Estados do mundo, são os países periféricos e semiperiféricos os que estão mais suscetíveis às imposições das prescrições neoliberais. Isto porque, o receituário neoliberal "é transformado pelas agências financeiras multilaterais em condições para a renegociação da dívida externa através dos programas de ajustamento estrutural" (SANTOS, 2011a, p. 31). É no campo da economia que a transnacionalização da regulação estatal adquire uma nova proeminência. As políticas de "ajustamento estrutural" e de "estabilização macroeconômica" nos países periféricos e semiperiféricos provocam desconcerto no contrato social, nos aspectos legais e institucionais.

> [...] a liberalização dos mercados; a privatização das indústrias e serviços; a desativação das agências regulatórias e de licenciamento; a desregulação do mercado de trabalho e a "flexibilização" da relação salarial; a redução e a privatização, pelo menos parcial, dos serviços de bem estar social (privatização dos sistemas de pensões, partilha dos custos dos serviços sociais por parte dos utentes, critérios mais restritos de elegibilidade para prestações de assistência social, expansão do chamado terceiro setor, o setor privado não lucrativo, criação de mercados no interior do próprio Estado, como por exemplo, a competição mercantil entre hospitais públicos); uma menor preocupação com temas ambientais; as reformas educacionais dirigidas para a formação profissional mais do que para a construção da cidadania etc. (SANTOS, 2011a, p. 38)

Uma das características evidente da globalização é a incorporação e o desenvolvimento das técnicas eletrônicas (microeletrônica, automação, robótica e informática), que intensificam e generalizam as capacidades dos processos de trabalho e produtivo. A globalização provoca uma nova configuração no processo de trabalho ao reconhecer o pensar dos trabalhadores e, assim, explorar a inteligência dos trabalhadores e sua capacidade organizacional. O novo padrão de produção baseado na microeletrônica altera não só a forma de produção, agora flexível e diversificada, mas atribui "[...] um conjunto de conhecimentos e habilidades ao trabalhador, que deve ser capaz de trabalhar em ambientes de constantes mutações, lidar com conceitos mais abstratos, operar máquinas mais sofisticadas e executar processos complexos de monitoramento do processo produtivo" (ARAÚJO; BORGES, 2000, p. 10). Como analisa Antunes (1999), este novo modelo de produção incorpora a dimensão intelectual no trabalho.

> Além do *saber* operário, que o fordismo expropriou e transferiu para a esfera da gerência científica, para os níveis de elaboração, a nova fase do capital, da qual o toyotismo é a melhor expressão, retransfere o *savoir-faire* para o trabalho, mas o faz visando apropriar-se crescentemente da sua dimensão *intelectua*l, das suas capacidades cognitivas, *procurando* envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária. Os trabalhos em equipes, os círculos de controle, as sugestões oriundas do chão da fábrica, são recolhidos e apropriados pelo capital nessa fase de reestruturação produtiva. Suas ideias são absorvidas pelas empresas, após uma análise e comprovação de sua exequibilidade e vantagem (lucrativa) para o capital. Mas o processo não se restringe a essa dimensão, uma vez que parte do saber intelectual é transferido para as máquinas informatizadas, que se tornam mais *inteligentes*, *reproduzindo uma parcela das atividades a elas transferidas pelo saber intelectual do trabalho.* (ANTUNES, 1999, p.131, grifos do autor)

O paradigma de acumulação flexível impõe novas condições de qualificação, ao incluir o raciocínio lógico, a capacidade de aprender, de resolver problemas e de tomar decisões, a compreensão de processos, a polivalência cognitiva e a

versatilidade no trabalho. A qualificação do trabalhador passa a ser requisito mínimo para a inserção no mercado de trabalho. Como assinala Araújo e Borges (2000, p. 11), essa qualificação se traduz não somente na ideia de maior escolaridade, mas, principalmente, na "[...] exigência de conhecimentos gerais, capacidade de trabalhar em equipe, de planejar, de adaptar-se com facilidade às mudanças, de inovar e de aprofundar continuamente".

A rigor, a reestruturação do capitalismo do final do século XX, que tem a globalização como sua principal expressão, compreende o uso e o desenvolvimento da tecnologia (transformação da técnica em tecnologia e absorção das ciências pelas tecnologias, constituindo-se forças produtivas e, por isso, participantes do processo de produção), a busca pela competitividade e eficiência, a privatização, a desregulamentação do mercado e a liberdade de circulação de bens, serviços e pessoas. Portanto,

> [...] pode-se dizer que a globalização implica: restruturação da economia em escala planetária envolvendo a ciência, a tecnologia, a cultura e uma profunda transformação da divisão internacional do trabalho; heterogeneidade e fragmentação dos mercados de trabalho em vários níveis; localização dispersa dos fatores de produção; redução da classe operária e do poder sindical; ampliação do setor de serviços e redução da importância dos demais setores; abundância de mão-de-obra; uma nova economia global, fluida e flexível, com redes de poder múltiplo; novas exigências para o perfil do trabalhador e novo perfil da mão de obra; crescimento da distância social e econômica entre as nações em desenvolvimento e as nações do capitalismo avançado. (MACHADO, 1998, p. 101)

Em confluência com essas características, constata-se a valorização do trabalho imaterial. Uma vez que, atividades de pesquisa, comunicação e marketing são cada vez mais utilizadas para captar as demandas do mercado, os interesses e os desejos do consumidor, em prol de alimentar a relação produção-consumo. Por isso, o trabalho imaterial produz não somente mercadorias, mas, sobretudo, a própria relação do capital. Ele produz "[...] ao mesmo tempo subjetividade e valor econômico, isso demonstra como a produção capitalista tem invadido toda a vida, rompendo todas as oposições entre economia, poder e conhecimento" (VINCENT *apud* ANTUNES, 1999, p. 127).

Cabe notar que, apesar das prerrogativas da globalização de valorização do desenvolvimento da ciência e da técnica e de defesa do mercado sem fronteira entre países e a livre circulação, dando a ideia de inclusão; a globalização não se traduz

na redução ou eliminação das desigualdades sociais entre os povos. Ao contrário, preserva, recria ou aprofunda as desigualdades, legitimando suas contradições.

Conforme aponta Boaventura de Sousa Santos (2011a), ainda que a globalização apresente características dominantes, ela não é um processo linear, tampouco consensual. A globalização comporta dispositivos ideológicos e políticos dotados de intencionalidades específicas.

> A globalização, longe de ser consensual, é [...] um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas. No entanto, por sobre todas as suas divisões interna, o campo hegemônico atua na base de um consenso entre os seus mais influentes membros. É esse consenso que não só confere à globalização as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas. (SANTOS, 2011a, p. 27)

O historiador Nicolau Sevcenko (2001) e o sociólogo Renato Ortiz (2009) também contribuem com o debate sobre o consenso conformista, unívoco e equivocado da ideia de globalização. Para Sevcenko, o consenso - no qual ele denomina de “pensamento único” ou de políticas neoliberais - não considera que a globalização abrange questões políticas e desiguais entre as nações do mundo. Uma vez que o receituário neoliberal difundido pela nova ordem mundial não representa “uma globalização horizontal e unificadora [...], mas um rearranjo vertical, com as potências econômicas no topo e a massa dos miseráveis do Terceiro Mundo na base imensa e esmagadora da pirâmide” (SEVCENKO, 2001, p. 51). Segundo Ortiz (2009), tem-se a impressão de que “tudo se globalizou”, formando um “senso comum planetário” e acrítico, ausentes de análise das questões que o circunscreve. Por isso, o autor conclui que

> [...] a globalização pode ser caracterizada como um processo social que define uma nova situação. Ele vem marcado por um conjunto de condições e contradições. Um processo não é nunca homogêneo, tampouco harmonioso, isento de conflitos, nele se inserem interesses e instituições. (ORTIZ, 2009, p. 248)

Portanto, Sevcenko (2001), Ortiz (2009) e Boaventura (2011a) defendem que apesar do “consenso neoliberal” não há uma entidade única, um “pensamento único” chamada globalização e apontam novas direções para pensar e compreender esse fenômeno. Boaventura (2011a) afirma que se pode falar de globalizações. E é a

partir dessa perspectiva que o sociólogo português desenvolverá os conceitos de globalização hegemônica e globalização contra hegemônica[13]. Sevcenko (2001) afirma que diante da impossibilidade de retorno a um contexto anterior, cabe reformular o pensamento e usar a crítica para ponderar os impactos, avaliar os efeitos e analisar os desdobramentos para interagir no novo contexto. Já Ortiz (2009) aponta a necessidade de desconfiar do "senso comum planetário" e das afirmações genéricas que escondem e são entraves para o conhecimento aprofundado e crítico da globalização.

Na sociedade globalizada onde o conhecimento é fator de competitividade, surge um novo perfil de qualificação para o trabalhador e a educação básica é chamada para contribuir para essa qualificação. Segundo Tedesco (2001), o pacto educativo contemporâneo coaduna com as inúmeras mudanças ocorridas no mundo, em destaque: o modo de produção, as tecnologias da comunicação e a democracia política. Para o autor, o conhecimento e a informação provocaram uma nova relação entre a produção e o consumo, marcando a transição do sistema de produção do consumo de massas para um sistema de produção do consumo diversificado; cuja organização produtiva exige novas características de trabalhador: flexibilidade, adaptação, criatividade, capacitação permanente e trabalho em equipe.

As tecnologias da comunicação propiciaram impacto na produção de bens e serviços e no conjunto das relações sociais, imputando um novo sentido de tempo e espaço e uma nova noção de realidade[14]. Além disso, as transformações advindas do modo de produção e do uso das tecnologias da informação impactam sobre a vida política, sobretudo o regime democrático.

Diante desse cenário, a educação torna-se peça-chave, pois é evocada como necessária ao capital e à sociedade tecnológica globalizada. E este é o ponto fundamental para a compreensão da educação emancipadora ou da educação subserviente ao mercado. Porque é a partir dessa nova realidade, que à educação é dada um novo enfoque, ao ser vista sob à ótica da economia e do desenvolvimento econômico mundial.

---

[13] Para aprofundamento, ver Santos (2011a).

[14] A recente obra de Ricardo Antunes "Uberização, trabalho digital e indústria 4.0" analisa criticamente as principais mudanças provenientes da expansão do trabalho digital, *on-line*, e de seus algoritmos. Destaca que as tecnologias de informação e comunicação (TIC), em vez de favorecerem melhorias humano-societais, têm sido concebidas para aumentar os lucros e a produtividade das empresas, intensificando a exploração e a espoliação da força de trabalho.

As orientações neoliberais para as políticas educacionais remontam desse período a uma perspectiva economicista - a teoria do capital humano. Essa teoria incorpora em seus princípios a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação de “recursos humanos” para a estrutura de produção. Por isso, a articulação entre o sistema educativo e o sistema produtivo.

3.2 Neoliberalismo: a economia como eixo estruturante da organização social e da constituição dos sujeitos

O processo de desenvolvimento do capitalismo é coexistente com um processo de racionalização. Isto significa que,

> [...] juntamente com as relações, os processos e as estruturas próprias do capitalismo, ocorre o desenvolvimento de formas racionais de organização das atividades sociais em geral, compreendendo as políticas, as econômicas, as jurídicas, as religiosas, as educacionais e outras. Aos poucos, as mais diversas esferas da vida social são burocratizadas, organizadas em termos de calculabilidade, contabilidade, eficácia, produtividade, lucratividade. Juntamente com o mercado, a empresa, a cidade, o Estado e o direito, também as atividades intelectuais são racionalizadas. (IANNI, 1999, p. 145)

Desde então, o padrão de racionalidade do capitalismo é predominante e influencia a organização das ações sociais no mundo.

A nova configuração econômica mundial, que culmina na globalização, tem no neoliberalismo as condições para sua subsistência e avanço. Uma vez que o neoliberalismo preceitua o mercado como princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade, ele imprime um projeto de modernização pautado na liberdade econômica, na eficiência e na qualidade. Esse projeto neoliberal, na perspectiva econômica e ideológica, compreende as características destacadas no quadro a seguir.

Quadro 2 - Principais características do modelo neoliberal

Categoria	Descrição
Economia	Economia de mercado autorregulável: livre concorrência; fortalecimento da iniciativa privada, com ênfase na competitividade, na eficiência e na qualidade de serviços e produtos;

Categoria	Descrição
Estado	O Estado tem papel mínimo na intervenção à economia, porém assume um papel forte na garantia e manutenção da ordem social, responsável pelas áreas de segurança pública, defesa nacional e justiça. No setor social, a ação do Estado limita-se em promover políticas sociais compensatórias, sem viabilizar distribuição de renda ou de enfrentamento às desigualdades resultantes da economia de mercado;
Mercado	Eixo das relações sociais; motor de organização social. O mercado se estrutura livremente; sem intervenção externa;
Democracia	Democracia burguesa de representação, voltada para os objetivos do capital transnacional (mercado livre), vista como meio de garantir a liberdade econômica. Democracia restrita e sem finalidades coletivas e sociais de construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária;
Direito	Ênfase no direito privado, na propriedade privada; na lei como instrumento da igualdade formal;
Governo	Governo seguidor e mantedor das regras do mercado, sem intervenção na economia. Limita-se a prover políticas compensatórias àqueles que, por um motivo ou outro, não conseguem todas as condições necessárias para seu próprio sustento;
Princípios	Ênfase na liberdade, na propriedade, na individualidade (direitos naturais), na economia de mercado autorregulável;
Indivíduo e sociedade	Soberania dos objetivos individuais. Os fins sociais se limitam às coincidências entre os objetivos individuais. Os objetivos sociais são consequências da satisfação dos interesses individuais;
Seleção dos indivíduos	Seleção dos melhores, baseada em critérios naturais de aptidão e inteligência; elitismo psicocultural (seletividade meritocrática);
Instituições sociais	Criação do homem para relacionar os interesses individuais na forma de um somatório. A tradição é fundamento da continuidade evolutiva da sociedade, a qual evolui sempre no sentido dado pelas tradições através das gerações. Por isso, a impossibilidade de transformar a sociedade em um outro sentido que não o seja o da evolução das tradições;
Políticas sociais	Promoção de política social a partir dos interesses estratégicos dos setores dominantes, utilizando-se das estruturas políticas sobre as quais exercem hegemonia;
Educação	Direito privado e bem privado, materializado na forma de mercadoria; ênfase no ensino privado, na escola diferenciada/dual e na formação das elites intelectuais; formação para o atendimento das demandas/exigências do mercado;

Categoria	Descrição
Políticas educacionais	Adoção da lógica do mercado; formação e capacitação de pessoas; orientações na estrutura e nos conteúdos do currículo;
Financiamento	Subsídio do Estado à iniciativa privada; defesa dos vouchers;
Descentralização	Transferência de responsabilidade aos estados e municípios.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Bianchetti (1996) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

Percebe-se que as características acima descritas são possíveis de serem identificadas na vida cotidiana. Cabe destacar também a concepção de educação que permeia o discurso neoliberal. Enquanto na etapa do capitalismo pós-Segunda Guerra Mundial, a educação era vista como um fator de mobilidade social, no neoliberalismo a educação é vista como instrumento para melhorar e elevar a produtividade e o crescimento econômico. Portanto, para os defensores deste projeto modernizador, há a necessidade de ajuste na educação, de modo a equalizar a oferta de mão de obra qualificada e o mercado de trabalho.

Segundo Sevcenko (2001) na nova realidade de cunho tecnológico instaurada pós-Guerra Fria, só há espaço para o trabalho qualificado. Assim sendo, a educação é o meio para a promoção social. “Logo, educação, ciência e tecnologia são as três chaves da nova era” (SEVCENKO, 2001, p. 40). Todavia,

> [...] a ideia não era mais garantir um bom emprego para todos [...], mas disseminar o espírito da concorrência agressiva por intermédio de uma nova agenda educacional, de modo que, num mercado cada vez mais concentrado, somente os mais aguerridos, os mais individualistas e os mais expedientes prevalecessem, em detrimento dos desfavorecidos em todos os quadrantes do planeta. E aqui se insere o conceito ampliado de destino manifesto, traduzido no novo dogma chamado “eficiência”. (SEVCENKO, 2001, p. 40)

A reestruturação do capitalismo pós-1970 institui o paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade como meio para a competitividade e esse paradigma vem “[...] afirmando-se no mundo da produção, do mercado e do consumo, sendo perseguido por todos os que querem tornar-se competitivos, seja qual for a área” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 105), inclusive o sistema de educação.

O princípio da nova ordem econômica mundial remete a uma nova concepção de mercado não mais pautado na troca, mas na concorrência. E no neoliberalismo, a concorrência e o modelo empresarial tornaram-se princípios gerais de gestão da sociedade.

> A exigência de “competitividade” tornou-se um princípio político geral que comanda as reformas em todos os domínios [...]. Ela é a expressão mais clara de que estamos lidando não com uma “mercantilização sorrateira”, mas com uma expansão da racionalidade de mercado a toda a existência por meio da generalização da forma-empresa. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 27)

Tendo a economia como eixo estruturante da organização do mundo e a concorrência como princípio, o termo “social” é concebido a partir de uma sociedade baseada na competitividade. Desse modo, o sentido dos termos “sociedade” e “social” aparecem como antagônicos. Para os filósofos Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 121) o sentido de “social” é ambíguo, pois, “[...] ora remete diretamente a uma realidade construída pela ação política, ora procede de uma crença nos benefícios sociais do sistema de concorrência perfeita”. Assim, o progresso social deve ser decorrente da livre concorrência e não da proteção do Estado.

Ao discutir a oposição dos termos “sociedade” e “social” no discurso dos governantes e economistas, Renato Janine Ribeiro (2000), no livro “A sociedade contra o social”, contribui para a compreensão do contexto atual, que tem a economia como elemento balizador da sociedade. Em sua análise, a “sociedade” representa àqueles que detêm o poder econômico (classe dominante), e o “social” remete, sob a perspectiva deste grupo, a uma política de atenuar a miséria. Por isso, superar esta distância se torna tão difícil; quiçá, impossível.

De acordo com o autor, a explicação da hierarquização social é dada em cada momento histórico sob determinada perspectiva, ora vontade divina, ora determinismo natural, ora resultado das relações sociais de mercado - a meritocracia. Esta última, fortemente presente no discurso atual que defende a acumulação do capital derivada do trabalho mediante o esforço individual, desconsiderando os fatores socioeconômicos e a desigualdade de condições dos indivíduos. Esse suposto esforço pessoal, segundo Freitas (2019a), é uma

justificativa corriqueira para o fracasso ou sucesso dos indivíduos num mundo capitalista marcado pelas suas próprias contradições internas.

O neoliberalismo instaura um novo significado de política social, transformando a luta social - cuja primazia era a superação das desigualdades e a construção de direitos sociais - pela luta contra a pobreza, "[...] segundo uma ideologia de 'equidade e 'responsabilidade individual'" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 233). Essa mudança de sentido da política social foi capturada na composição de projeto político de concorrência mundial, tanto dos grupos políticos da direita quanto da esquerda.

Segundo Ribeiro (2000), sendo a economia a base da sociedade, o social é ultrapassado e profuso. Por isso, a dificuldade de transpor a distância entre os dois. "Isso porque o social e a sociedade não se referem aos mesmos meios sociais, às mesmas pessoas, à mesma integração que tenham no processo produtivo, no acesso aos bens, ao mercado, ao mundo dos direitos. O social diz respeito ao carente; a sociedade, ao eficiente" (RIBEIRO, 2000, p. 21). Assim, sendo vistos como opostos, o social não pode tornar-se sociedade. O discurso econômico é soberano e capaz de determinar as decisões e rumos da sociedade. A economia decide e negocia. Ela exprime a seriedade da sociedade.

> Por que aceitar tão facilmente que a forma por excelência de manifestar-se a voz coletiva seja a da economia, que as vozes a considerar sejam as dos "agentes econômicos"? por que aceitar que se exclua o mundo da política, com seu pressuposto democrático da igualdade? e por que, na economia, supor que só tenha racionalidade para agir quem detém o capital? (RIBEIRO, 2000, p. 22)

Se no contexto neoliberal atual é relevante a intervenção mínima do Estado na economia, garantindo a liberdade econômica, conclui-se, conforme Freitas (2019b), é a liberdade econômica que funda a liberdade pessoal e social e não a democracia. Desse modo, se o livre mercado é garantidor da liberdade, a questão social é um tema que se "[...] resolve com a reinserção dos mais pobres no próprio mercado".

Segundo Boaventura (2011a, p. 35), no domínio da globalização social o consenso neoliberal é a dessocialização da economia; "[...] o conceito de consumidor substitui o de cidadão e o critério de inclusão deixa de ser o direito para passar a ser a solvência". Nesta perspectiva, os pobres são os "insolventes" e para

eles devem ser adotadas medidas de luta contra a pobreza (medidas compensatórias), que minorem, mas não eliminem a exclusão, “[...] já que esta é um efeito inevitável (e por isso, justificado) do desenvolvimento assente no crescimento econômico e na competitividade a nível global”.

A subordinação da vida social à econômica teve, na década de 1990, no Brasil, sua introdução. Com o propósito de modernizar o país, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), por meio da Emenda Constitucional 19/1998 (EC 19/1998), realizou reformas no aparelho do Estado e nas políticas vigentes de modo a superar a crise econômica e instituir as condições para a inserção do país na economia globalizada (AGUIAR, 2019). No plano econômico, a instituição de uma nova moeda nacional e a superação da inflação representaram a predominância da economia no discurso político e nas iniciativas de enfrentar os problemas sociais.

A EC 19/1998 estabeleceu uma ofensiva contra os direitos sociais do projeto constituinte de 1988, vistos como privilégios, e implementou medidas neoliberais nos diversos setores da sociedade, em destaque: “desregulação da economia e a flexibilização da legislação do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, a abertura do mercado aos investimentos transnacionais, entre outras medidas” (SILVA, 2001, p. 83).

Entre os anos de 2003 e 2016 houve mudanças no enfrentamento dos problemas sociais brasileiros, com a proposição e implementação de políticas públicas de redução da miséria. O governo de Luiz Inácio Lula da Silva, prosseguido pelo governo de Dilma Rousseff, caracterizaram-se como um “ciclo de políticas públicas permeáveis às demandas da sociedade civil” (AGUIAR, 2019, p. 4), marcado pela política de distribuição de renda, pela redução da desigualdade social (com aumento das despesas sociais do Estado), ampliação de programas sociais, entre outros. Tais medidas contribuíram para minimizar a pobreza do país.

Contudo, a respeito do governo Lula, há autores como: Boito Junior (2007); Tristão (2011), entre outros, que avaliam sua gestão circunscrita nas diretrizes neoliberais, de continuidade às políticas econômicas do governo de FHC e de promoção de políticas sociais compensatórias de redução e não de exclusão da pobreza.

Segundo Pochmann (2017), a ascensão do governo de Michel Temer, a partir do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, indicou uma profunda inflexão impulsionada pelo retorno do receituário neoliberal ao país.

> Desde o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, emergem sinais importantes de inflexão no conjunto de políticas públicas instaurado pelo ciclo político da Nova República. A sucessão de reformas impostas desde então, em meio à mais grave recessão econômica dos últimos 100 anos, altera tanto o papel do Estado no capitalismo brasileiro, contemplando o reposicionamento do país junto ao centro dinâmico capitalista mundial, quanto a atuação de uma nova maioria política interna mais favorável aos interesses dominantes. (POCHMANN, 2017, p. 318)

Para o autor, a inflexão também resulta nas condições internas do país em razão do avanço das reformas das políticas públicas que as tornam convergentes com o atendimento dos interesses da privilegiada parcela da população brasileira. A Emenda Constitucional 95/2016 (EC 95/2016) - que fixa o teto dos gastos e investimentos públicos do governo federal, especialmente nas políticas sociais das áreas de educação e saúde - é um exemplo dessa assertiva. Como analisa Mariano (2017, p. 267), a EC 95/2016 é "[...] uma medida de ajuste fiscal que atende à lógica imposta pelo consenso neoliberal para as nações subdesenvolvidas ou em desenvolvimento [...]", cujo resultado é o "aprofundamento da desigualdade social e da recessão econômica e geração de lucros exclusivos e exorbitantes para muito poucos". Assim como a EC 19/1998, a EC 95/2016 suspende o projeto constituinte de 1988.

Desse modo, a nova configuração política brasileira, pós-golpe jurídico parlamentar e as eleições presidenciais de 2018, retoma e dá condições para o crescimento do discurso da economia, sobreposto ao social. Isto reafirma e atualiza a tese de Ribeiro (2000), de que a distância entre a sociedade e o social se mostra quase instransponível. Freitas (2019a) caracteriza o período político atual como de intensificação do neoliberalismo e da execução do projeto neoliberal no Brasil, inaugurando a fase radical e reacionária do neoliberalismo. A qual "[...] retirou de cena o tema da desigualdade social", substituindo-o pela desigualdade de mérito.

A sociedade vista pelo prisma da economia – fortalecida pelo neoliberalismo - reflete a equação econômica da organização social moderna, em que os interesses estão no plano individual; não no coletivo, no bem comum. "O bem social dificilmente poderá resultar de outra coisa que não do bem individual" (RIBEIRO, 2000, p. 142). Ou seja, o princípio da economia perpassa as relações sociais. O regime de concorrência do sistema neoliberal o qual todos os indivíduos são submetidos, dificulta a ação coletiva. "A polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9). Isto

porque, o mundo moderno racionalizou as relações. A sociedade é definida pela relação contratual. O bem e o afeto são substituídos pelos bens e a propriedade.

O aparecimento da esfera privada individual e, por conseguinte, o surgimento da noção de interesse no Estado moderno, é o que, segundo Avelino (2016), institui o objeto da racionalidade liberal. Um jogo entre interesse e liberdade. De um lado "[...] é preciso que os indivíduos, compreendidos como homens econômicos, possuam toda liberdade necessária para perseguir seus interesses". Do outro, "[...] é preciso igualmente direcionar os interesses: cultivar os bons interesses, eliminar os maus interesses; produzir interesses úteis, bloquear os inúteis" (AVELINO, 2016, p. 174). Isto é, cabe ao liberalismo controlar os diferentes interesses individuais de modo que não se crie um perigo ao interesse de todos.

Tal afirmação coaduna com a análise de Ribeiro (2000), ao apontar que na vida moderna prevalece-se o interesse privado sobre o interesse comum. É o interesse que governa o mundo moral e é a partir dele que se constrói toda a vida social e pública na modernidade.

> A concorrência capitalista está do lado desse erro moral, ou dessa moral minimizada: não consiste ela no empenho em maximizar os ganhos, em intensificar o eu, em desativar – na medida do possível – o outro? Não é somente o modo como tudo isso se articula que permite que, em vez de chegarmos ao desastre total, construamos uma sociedade que, mais ou menos, funciona? (RIBEIRO, 2000, p. 171)

Se o princípio da economia e, consequentemente, da concorrência e competitividade estão presentes nas relações sociais, impulsionando um processo de subjetivação, isso nos leva a considerar a ideia defendida por Dardot e Laval (2016), de que o neoliberalismo, para além da ideia de ideologia e de política econômica, é uma racionalidade[15]. Segundo os autores, o neoliberalismo é "um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7). Mesmo com suas crises e contradições internas, o neoliberalismo é capaz de auto fortalecer-se. A questão que os autores fazem é como, apesar das crises políticas e retrocessos sociais, o neoliberalismo consegue

[15] Recuperando Max Weber, racionalidade remete à ação. Segundo Avelino (2016, p.165), quando se admite o (neo)liberalismo como racionalidade política, entende-se que "racionalidade é sempre uma ação orientada racionalmente para determinado fim. Racionalidade é uma ação na qual existe a mais perfeita articulação, a articulação mais eficaz, entre os meios empregados para atingir o fim almejado".

se manter e se aprofundar, sem encontrar resistências suficientemente substanciais para provocar seu desaparecimento?

E a resposta, segundo a análise desses filósofos, é que o neoliberalismo não pode ser visto apenas a partir dos seus aspectos "negativos", de suas políticas neoliberais e consequências ambientais, mas compete compreendê-lo segundo os tipos de relações sociais, modos de viver e subjetividades que ele produz e que constituem a nossa forma de existência.

> Isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da 'modernidade'. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16)

Assim, por compreender que o neoliberalismo integra "*todas* as dimensões da existência humana" é que os autores o definem como a "*nova razão do mundo*", mas ao mesmo tempo uma "razão-mundo" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16, grifos dos autores).

Baseados nos conceitos de "racionalidade política" e de "governamentalidade[16]" de Foucault, os autores vão defender a tese que o neoliberalismo é uma racionalidade que estrutura e organiza a ação dos governantes e a conduta dos governados. "O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17, grifos dos autores).

---

[16] Governamentalidade para Foucault, em suma, é uma técnica de poder, de gestão da sociedade. Na obra "Segurança, território e população", Foucault apresenta o conceito de governamentalidade: "Por esta palavra 'governamentalidade' entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos as e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por 'governamentalidade' entendo a tendência, a linha de força, que todo o Ocidente não parou de conduzir, e desde há muito tempo, para a preeminência deste tipo de poder que podemos chamar de 'governo' sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outo lado], o desenvolvimento de todo uma série de saberes" (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Por isso, para Dardot e Laval (2016), analisar o neoliberalismo pela via da reflexão política sobre o modo de governo é o ponto fundamental para modificar a compreensão que se tem do neoliberalismo. Isto porque primeiro, permite contestar a principal caracterização do neoliberalismo em termos de “retirada do Estado”, diante do mercado. Diversamente, da análise simplista de que a conquista dos Estados pelos mercados é extrínseca e estes determinam a política a ser seguida, “[...] foram antes os Estados, e os mais poderosos em primeiro lugar, que introduziram e universalizaram na economia, na sociedade e até neles próprios a lógica da concorrência e o modelo de empresa”. E segundo, porque permite compreender que é uma mesma racionalidade normativa que orienta as relações de poder e as formas de governar em graus e domínios muitos diferentes da vida econômica, política e social (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 19).

O neoliberalismo cria um novo conjunto de regras, que define não apenas outro “regime de acumulação”, mas também, outra sociedade – a sociedade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016). No neoliberalismo, o indivíduo não é visto como aquele que pensa sua conduta e por meio do ato reflexivo, se fortalece como sujeito de vontade. O indivíduo é pensado pela via da economia. Isto significa que, o indivíduo é “[...] objetivado pelas verdades da economia que estruturarão sua liberdade, isto é, seu campo de ação, para constituí-lo como sujeito econômico” (AVELINO, 2016, p. 164). Examinar o neoliberalismo como uma racionalidade política “implica apreendê-lo como uma prática na qual se encontra essa adequação ótima entre princípios de governo, técnicas governamentais e a conduta dos indivíduos” (AVELINO, 2016, p. 166).

Embora haja contrassenso sobre a tese da “nova razão do mundo”, pois Freitas (2019a) afirma que o neoliberalismo é “a velha razão do mundo”, pois a base material da sociedade não se alterou, sendo o neoliberalismo resultado das contradições internas do capitalismo e, por isso, a “nova razão” é uma nova roupagem para os mesmos personagens antigos, a análise de Dardot e Laval (2016) é fundamental para a compreensão da construção do sujeito neoliberal e das tendências atuais de educação. Ela nos ajuda a entender o atual projeto educacional imposto, por via da BNCC, que tem como fundamentos balizadores a competitividade, o governo de si mesmo (empreendedorismo), a responsabilização, a eficácia, o desempenho e a qualidade.

3.3 A equalização da educação brasileira: as reformas educacionais pós década de 1980

O processo de redemocratização do país na década de 1980 traz para o cenário nacional a discussão de temas até então ignorados e com grande apelo às questões sociais, à cidadania e à participação da sociedade civil na luta pelas demandas populares.

Nesse contexto, a educação, em particular, a educação escolar, é vista como um instrumento de exercício da cidadania e como mola propulsora para a transformação social. A escola pública, universal, gratuita, democrática e de qualidade para todos era o reclamo de grupos e movimentos populares, que também encontraram eco nas pautas governamentais desse período.

> Mais do que em qualquer outro período da história brasileira, o discurso a favor das classes populares passa a fazer parte dos pronunciamentos oficiais das administrações do ensino, dentro do clima segundo o qual a nova ordem social que se queria instalar no país tinha como compromisso resgatar a imensa dívida social com os milhões de excluídos dos benefícios sociais pelo regime autoritário. (BARRETO, 2000, p. 9)

A pedagogia crítico-social dos conteúdos[17] ganha ênfase ao defender a escola como o lugar de ensino e aprendizagem do conjunto de conteúdos historicamente construídos pela humanidade. E, também, de assegurar que todos os estudantes, inclusive aqueles das camadas populares, tivessem as mesmas condições de acesso ao conhecimento, capazes de reivindicar seus direitos e persistir na construção de uma sociedade mais justa.

Nesse cenário, em meados da década de 1980, surge então o movimento de renovação curricular, contrapondo-se às ideias tecnicistas da década de 1970. A preocupação central deste movimento era resgatar a relevância social dos conteúdos difundidos na escola (BARRETO, 2000).

---

[17] Pedagogia crítico social dos conteúdos, pedagogia dialética e pedagogia histórico-crítica são denominações que refletem uma tendência filosófico-pedagógica a partir do final dos anos de 1970. Influenciados pelo materialismo histórico-dialético e pela teoria progressista, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Carlos Roberto Jamil Cury entre outros, analisam a realidade brasileira e as pedagogias tradicional e tecnicista e as teorias crítico-reprodutivistas, e tentam superar a ingenuidade e pessimismo dessas teorias, ao discutirem o modo como a estrutura socioeconômica influencia a educação. Assim, esses intelectuais defendem a formulação de uma pedagogia a partir dos interesses dos trabalhadores (ARANHA, 1996; BARRETO, 2000).

As mobilizações e reivindicações dos movimentos populares e da sociedade civil em prol da redemocratização do país repercutem na agenda da educação e inclui a formação para a cidadania como função social da escola. Assim sendo, a formação para a cidadania perpassará a formulação do currículo das escolas brasileiras. A ênfase centra-se em prover à população de condições e conhecimentos para participação ativa nos assuntos referentes aos interesses comuns. Desse modo, o conceito de cidadania é atrelado ao comprometimento com a emancipação social, política e cultural, extrapolando a relação linear entre educação e preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho.

É importante frisar que cidadania não é um conceito unívoco, comportando várias concepções, e cada qual refere-se a um tipo de ser humano a ser formado. Segundo Martins (2019, p. 158), "[...] entre os vários conceitos de cidadania, observa-se, uma variação que vai dos mais ingênuos sob o ponto de vista político, até os mais críticos e os reacionários". Contudo, é sabido, também, que a cidadania tem significativo valor social, tornando-se amplamente aceita como orientadora dos processos formativos, haja visto sua presença na Carta Magna e na LDB (formação para a cidadania como finalidade da educação nacional) e nos demais documentos que orientam a educação escolar brasileira. Porém, nos documentos não está explícito o conceito de cidadania que sustenta o projeto educativo anunciado.

Martins (2019) colabora com essa questão, ao esboçar uma tipologia dos conceitos de cidadania[18] e a indução que esses produzem nos processos educativos, concluindo que: "todos educam para a cidadania". O que está em questão é sobre que conceito de cidadania se alicerça o processo formativo intencionado.

[18] Martins (2019) aponta cinco tipos de cidadania: a) a cidadania como saber, o mais ingênuo deles; b) a cidadania como "inclusão", o mais funcional ao capitalismo; c) a cidadania como ação voluntária, conceito crítico-dialógico; d) a cidadania como ação revolucionária, conceito crítico-dialético; e) a cidadania regressiva, conceito reacionário.

> [...] não existe uma “educação para a cidadania”, uma “educação cidadã”, uma “pedagogia da cidadania”, como se apresenta em discursos educativos atuais, na legislação educacional e nos projetos de educação escolar e não escolar. Isso porque, *mutatis mutandis*, todos educam para a cidadania”. [...] toda proposta educativa projeta um modelo ideal de ser humano a ser formado, sejam as adequadas à concepção de mundo hegemônica, sejam as que a ela se opõe. Nessas projeções está implícita, consciente ou inconscientemente, uma concepção de indivíduo inserido em uma formação social, isto é, um arquétipo de cidadão, do que resulta falsa a tese hoje muito difundida de que se deve educar para a cidadania. O que está em questão é sobre qual cidadania se está a falar e cada uma delas guarda sentidos e significados diversos, que orientam processos educativos escolares e não escolares. (MARTINS, 2019, p. 163)

Embora não explicite o conceito, a Constituição Federal de 1988 assume a cidadania como finalidade da educação e acolhe muitos direitos sociais advindos das demandas da população. No campo educacional, a Carta Magna ratifica a responsabilidade e compromisso do Estado com a educação e fornece condições para a construção da nova LDB, aprovada em 1996. Esta lei tramitou por quase uma década nas instâncias governamentais, contemplando uma parcela das reivindicações da sociedade civil, mas também provocando muitas insatisfações.

Para Demo (2012, p. 10) a LDB (sancionada em 1996) preserva muitos ranços, mas possibilita alguns avanços incontestáveis. Apesar da Lei expressar timidamente a potencialidade da educação para o futuro do país; a LDB, entretanto, contém dispositivos inovadores e flexibilizadores que permitem avançar em certos rumos da educação no Brasil. Pereira e Santos (2008, p. 74) analisam que

> A LDB promulgada foi considerada a LDB do Governo e um dos mecanismos integradores do processo de privatização que estava se efetivando na sociedade, inclusive no âmbito da educação. Fato este que, provocou o redimensionamento das políticas públicas para o país e, de forma gradativa, contribuiu para a efetivação do processo de Reforma do Estado, e de redefinição das Políticas Educacionais no contexto da globalização.

O contexto de elaboração da LDB é marcado pela interferência de toda sorte de interesses, sejam eles sociais, educativos, orçamentários, políticos etc. Somam-se a isso, as transformações advindas da reestruturação do capitalismo, das inovações técnico-científicas e do processo de globalização no mundo que provocam, no início da década de 1990, mudanças na pauta política e social. Isso porque, o setor econômico ganha um novo enfoque a fim de atender às exigências da nova configuração econômica mundial.

A partir do viés econômico, novos paradigmas internacionais, em especial no campo da educação, serão assumidos pelos países em desenvolvimento, inclusive o Brasil. A Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, em 1990, representa o redirecionamento dado às políticas de educação aos países da América Latina ao estabelecer o binômio equidade e competitividade.

> Na era das chamadas “sociedades do conhecimento”, a educação passa a ser considerada o móvel do desenvolvimento e deve estar voltada fundamentalmente para alimentar as forças do mercado, portanto, para criar condições de competitividade. No caso dos países periféricos, a educação tende igualmente a ser entendida como condição básica de superação das desvantagens de inserção nos mercados mais competitivos e como elemento determinante de mobilidade social ascendente no plano individual. (BARRETO, 2000, p. 18)

Diante das novas demandas impostas pela transformação do modelo produtivo e econômico e sob as orientações de agências financeiras mundiais, tais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a década de 1990 marca a reforma do Estado e a implementação de reformas educativas no sistema educacional brasileiro. As principais medidas dessas reformas educativas implicam na reorganização de currículo, na gestão escolar, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores.

A proposição da política neoliberal no Brasil na década de 1990 inaugura um novo paradigma educacional, que se orienta hegemonicamente pela racionalidade do capital e conduz a adaptação da esfera educacional à esfera econômica, processo que pode ser designado de mercantilização da educação. Além disso, a política neoliberal insere a educação no sistema globalizador e globalizante de escolarização, que visa à preparação para a nova economia global e para uma cultura urbana e de consumo.

Visto que uma das principais consequências da globalização é a mudança da relação entre a educação e o Estado, Morrow e Torres (2004) sublinham que as implicações mais decisivas dessa mudança para a educação estão em três áreas:

> 1) o papel diferente do Estado na economia global e informacional [...]; 2) pressões neoliberais para desenvolver políticas educacionais que tentem reestruturar sistemas educacionais pós-secundários, seguindo linhas empresariais, para proporcionar respostas educacionais flexíveis ao novo modelo de produção industrial e 3) um apelo semelhante pela reorganização da educação primária e secundária e pela educação do professor, seguindo linhas que correspondam às habilidades e competências (e assim, qualificações educacionais) exigidas de maneira ostensiva dos trabalhadores em um mundo globalizado. (MORROW; TORRES, 2004, p. 31-32)

Essas implicações são assistidas no Brasil, tanto na educação básica quanto na educação superior. No caso brasileiro, a reforma do Estado (EC 19/1998) altera a localização da educação, juntamente com a saúde e a cultura, nos setores de serviços não exclusivos do Estado. Segundo Chaui (2003), essa medida significou: a) a mudança de concepção de educação como um direito para ser considerada um serviço e b) sendo um serviço não exclusivo do Estado, a educação pode se tornar privada ou privatizada. Nessa nova acepção, a escola é vista como uma prestadora de serviço, um espaço que não requer reflexões, discussões, críticas e construção do conhecimento. A atividade cognitiva se limita à posse de conhecimentos técnicos e instrumentais para ser produtivo, eficaz, competitivo e adaptativo, sendo o processo formativo suprimido.

Visto que a globalização reverbera duas ideias principais: sociedade da informação e economia baseadas no conhecimento, esses dois princípios irão definir o “contrato educacional” no mundo e assinalar sua ligação entre cidadania e mercado. Segundo Sobral (2000), o pensamento sobre educação (competitividade e cidadania) conecta-se, por um lado, ao contexto de globalização, que insere o Brasil na esfera da competição internacional, e por outro, ao contexto de democratização.

A sociedade do conhecimento e a educação permanente ou continuada são duas ideias constantes dos organismos internacionais, que orientam a educação. Tendo em vista que no capitalismo financeiro o conhecimento e a informação são partícipes do capitalismo, “[...] a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capitalismo financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz à própria informação” (CHAUI, 2003, p. 8). Subordinada à lógica do mercado financeiro, a sociedade do conhecimento valoriza a velocidade da informação, abreviando o tempo entre a aquisição do conhecimento e sua aplicação tecnológica. Tal posicionamento, impõe um ritmo à educação contrário à ideia de formação, pois essa velocidade não favorece “[...] a ação política da sociedade civil e

desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural" (CHAUI, 2003, p. 9).

Em sintonia com a sociedade do conhecimento, a educação permanente ou continuada é uma estratégia pedagógica fundamental, para se adaptar às constantes mudanças dessa sociedade e manter-se apto ao mercado de trabalho, ou melhor, manter-se empregável. Nesse sentido, a educação permanente significa que "[...] a educação deixa de ser preparação para a vida e torna-se educação durante toda a vida" (CHAUI, 2003, p. 11). Sob o mantra da capacidade de adaptar-se às incessantes mudanças, evoca-se e enaltece-se a ideia de flexibilidade - formar pessoas flexíveis.

A globalização não só afeta o objetivo educacional de preparação para o trabalho, como também, "[...] as escolas não estão apenas preocupadas em preparar os estudantes como produtores; cada vez mais, as escolas ajudam a moldar as atitudes e práticas do consumidor [...] (BURBULES; TORRES, 2004, p. 22-23).

As reformas educacionais de cunho neoliberal confiam na capacidade dos imperativos do mercado de organizarem a vida econômica, social e política, bem como disciplinarem a subjetividade (governamentalidade). Assim, as políticas neoliberais intensificam o individualismo e introduzem a ideia de competição e competitividade como terreno intransponível das relações sociais, políticas e individuais.

Para os neoliberais, a racionalidade econômica é a forma de racionalidade mais importante. "A eficiência e a 'ética' da análise de custo e benefício são as normas dominantes. Todas as pessoas devem agir de maneiras que maximizem seus benefícios pessoais" (APPLE, 2004, p. 46). Os estudantes são capital humano e devem ser preparados para competir. Na perspectiva dos neoliberais:

> O mundo é intensamente competitivo do ponto de vista econômico, e aos estudantes – como futuros trabalhadores – devem-se transmitir as capacidades e disposições necessárias para competir de forma eficaz e eficiente. Além disso, qualquer dinheiro gasto em escolas que não estiver diretamente relacionado com esses objetivos econômicos é suspeito [...]. Assim, as escolas públicas não apenas estão fracassando com nossos filhos como futuros trabalhadores, como também, da mesma forma que quase todas as instituições públicas, estão sugando a vida financeira desta sociedade. (APPLE, 2004, p. 46)

A introdução da ideia de "consumidor" é fundamental nas políticas neoliberais, em particular na educação. Para os neoliberais, a liberdade de escolha é a garantia

da democracia, por conseguinte, a educação é vista meramente como mais um produto; uma mercadoria a ser “escolhida” pelo cidadão-consumidor. Orientada para o mercado, a educação é organizada e autorregulada pelos imperativos econômicos. “Assim, a democracia é transformada em práticas de consumo. Dentro desses planos, o ideal do cidadão é o do comprador. [...] Em vez de a democracia ser um conceito *político*, ela é transformada em um conceito inteiramente *econômico”* (APPLE, 2004, p. 47, grifos do autor).

Ainda no neoliberalismo há uma corrente que defende o investimento público e privado em escolas, desde que as escolas cumpram com as demandas do capital. Assim, concedem-se recursos para “reformas” e políticas que vinculam o sistema educacional com o projeto de tornar a economia mais competitiva, estabelecendo uma relação estreita entre a educação e a comunidade empresarial (APPLE, 2004).

Além dos neoliberais, o grupo dos neoconservadores também se fazem presente no contexto das reformas e, em algumas situações, seus interesses se convergem. O neoconservadorismo se baseia fortemente no controle do conhecimento e na moralização e, por isso, a defesa dos neoconservadores de políticas de currículo nacional padronizado, padrões elevados, ataques à diversidade cultural, religiosa e sexual, e revitalização do patriotismo. Esses interesses marcaram o processo de elaboração da BNCC, no qual grupos neoconservadores atuaram vigorosamente na exclusão de temas sobre gênero, na secundarização do multiculturalismo e na inclusão do ensino religioso no documento. Na atualidade, os grupos neoconservadores operam regularmente no campo educacional, com iniciativas de controle dos conteúdos dos livros didáticos no âmbito do PNLD.

A influência neoconservadora e o fortalecimento do Estado regulatório nas políticas educacionais se exprimem também, como alerta Apple (2004), na mudança de trabalho do professor; da “autonomia permitida” para a “autonomia controlada”, numa condição de trabalho cada vez mais padronizada, racionalizada e “policiada”.

> Em condições de autonomia permitida, uma vez que os professores tenham a qualificação profissional apropriada, eles são basicamente livres – dentro de limites – para agirem em suas salas de aula de acordo com seu julgamento. Esse regime baseia-se na confiança na “discrição profissional”. Nas crescentes condições de autonomia regulada, as ações dos professores ficam sujeitas a uma avaliação muito maior com relação a processos e resultados [...]. Esse regime de controle baseia-se não na confiança, mas em uma profunda suspeita dos motivos e da competência dos professores. (APPLE, 2004, p. 53)

Observa-se que, em nome da competitividade e da competição global, discursos hegemônicos são construídos, naturalizando a relação intrínseca entre a educação e a economia, convencendo-se da sua inevitabilidade e da única realidade possível. Ainda que processos e movimentos críticos à globalização e às políticas neoliberais existam, esses discursos hegemônicos guiam as políticas e práticas educacionais, e obstaculizam a criação e promoção de políticas progressistas.

Na educação superior, as reformas introduzidas a partir da década de 1990 têm forte influência neoliberal, alterando a finalidade da universidade de instituição social para organização administrativa e operacional, pautada na lógica do mercado, na estratégia de desempenho e na competitividade (CHAUI, 2003). Na atualidade, a melhor expressão de reforma universitária é o Processo de Bolonha, implementado na Europa, em 1998. Dentre seus objetivos, destaca-se a promoção do sistema europeu de educação superior em todo o mundo, balizado pelos princípios da competência profissional e da competitividade, "[...] em termos não só de emulação, de eficiência e de financiamento, mas também de lógica mercantil, assumindo com clareza a ideia da centralidade da Europa no fornecimento de serviços educativos de resto de matiz assumidamente etnocêntrico" (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 11).

As características dessa reforma são: o papel das universidades ao atendimento das demandas profissionais da sociedade; a educação voltada para a competitividade e para a competência profissional; o conhecimento alinhado aos determinantes do mercado; a pressão da lógica de mercado e da racionalidade técnica, pautada por critérios de eficácia, eficiência e produtividade e o ensino globalizante e globalizado.

O Processo de Bolonha representa a inserção da educação superior à lógica do mercado e à padronização do conhecimento. Embora iniciado nos países europeus, essa racionalidade se capilariza para o restante do mundo e é visto como parâmetro para as reformas universitárias. A implicação dessa racionalidade na educação superior, e que se estende à educação formal de modo geral, é converter o seu papel em "[...] *dar a conhecer para que não se possa pensar*. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho da reflexão" (CHAUI, 2016, p. 75, grifos da autora).

Cabe registrar que, em 2007, houve a iniciativa de proposição de implantação da "Universidade Nova" no Brasil, com a intenção de mudar o modelo estrutural

acadêmico da educação superior e implementar o regime de formação em ciclos. Na ocasião, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) surge como uma possibilidade de materialização dessa proposta de universidade. Contudo, a propositura da Universidade Nova não exclui a influência dos modelos norte-americano e europeu (Processo de Bolonha) na sua formulação (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

Na educação básica, inspirado pelas ideias neoliberais e neoconservadoras de padronização de conteúdos e movido pela constitucionalização do currículo mínimo nacional, prescrito na Constituição de 1988 pelos paradigmas internacionais, impostos pela nova configuração econômica mundial e pelas necessidades básicas de aprendizagem, propostas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, o governo federal traz a público uma versão preliminar dos PCN, em 1996. A concepção sociopolítica da educação nos Parâmetros “[...] tende a ser substituída pela necessidade de que a escola assuma explicitamente a tarefa de assumir valores, que devem ser traduzidos na sua nova transposição didática, em ensinamentos sobre ética e convívio social” (BARRETO, 2000, p. 36).

A elaboração dos PCN visa a responder também “[...] às novas demandas de qualidade do ensino e ao estabelecimento de padrões de desempenho do conjunto da população brasileira que melhor correspondam às exigências de inserção do país na nova ordem mundial” (BARRETO, 2000, p. 36). Ademais, a proposição dos Parâmetros representa a perspectiva centralizadora do governo federal sobre o currículo nacional.

A proposição de um currículo pela instância federativa rompeu com o movimento de inovações curriculares, das décadas de 1980 e início de 1990, produzido no âmbito das prefeituras de vários estados brasileiros. Isso porque as orientações curriculares extensas e detalhadas dos PCN esmaeceram o espaço das propostas curriculares diversificadas e alternativas nas diferentes instâncias (estaduais e municipais), intencionando “[...] uma excessiva homogeneização, senão da prática escolar, certamente do discurso que a informa” (BARRETO, 2000, p. 40).

Cabe frisar que, na história da educação brasileira, a reforma do ensino de 1º e 2º graus, regida pela Lei n. 5.692/1971, também teve uma tendência centralizadora por parte da instância federativa e de influência norte americana, fundada na eficiência e na racionalidade tecnológica do sistema educacional e guiou o currículo nacional no período do governo dos militares.

Além disso, a questão federativa, segundo Cury (2000), sempre perpassou a linha de discussões tanto no Brasil Império quanto no Brasil República. E a educação escolar é uma das principais vias de coesão nacional. Portanto, “[...] currículos *nacionais*, *mínimos* curriculares, *diretrize*s gerais têm muito a ver com a questão federativa, pois neles estão presentes a ideia e a prática de ministrar conteúdos gerais válidos para toda uma nação” (CURY, 2000, p. 235-236, grifos do autor).

> Os princípios constitucionais de “diretrizes e bases da educação nacional” e de “coesão nacional”, associados à ideia de “mínimos nacionais” existentes em leis ordinárias ou em outras disposições normativas, fizeram com que, paulatinamente, esse campo fosse sendo assumido pelo executivo federal que estendeu a matéria do ensino secundário (nele já tradicionalmente presente) para o ensino fundamental (sempre visto como terreno das unidades federadas). (CURY, 2000, p. 251)

A ideia de currículo nacional, materializada na elaboração dos PCN, constituiu um mecanismo de regulação do Estado sobre a educação, cuja apresentação do documento surtiu várias críticas no cenário educacional, no que se refere à proposição e à materialização dessa política educacional. Dentre as principais críticas aos PCN, destacaram-se a questão da necessidade, da autêntica nacionalidade, da metodologia de elaboração, da noção de currículo e adesão à pedagogia das competências, da oportunidade e da viabilidade (UFRGS, 1996; SILVA JUNIOR, 1998).

Sobre a questão da necessidade do estabelecimento de um currículo nacional, as críticas centraram-se na ideia de que mesmo diante do atendimento a Constituição, não se discutiu a conveniência ou o significado de se ter um currículo nacional para o país (UFRGS, 1996), acrescido de que o detalhamento e especificação dos conteúdos de ensino, objetivos, formas de avaliação e metodologia estavam alinhados muito mais à adequação ao sistema de avaliação de desempenho escolar do que à teoria curricular (SILVA JUNIOR, 1998).

Visto que as propostas e experimentações em andamento no âmbito das secretarias de educação estaduais e municipais não foram consideradas, nem as pesquisas desenvolvidas no país sobre currículo e tampouco a conciliação com as características regionais e locais preconizadas na Constituição e na LDB, questionou-se, na ocasião, a autêntica nacionalidade dos PCN. Essa situação também se agravou com a forte influência espanhola nos PCN, ao transpor para a

educação brasileira o modelo de currículo espanhol, desconsiderando as particularidades e a realidade do Brasil (SILVA JUNIOR, 1998).

Acresce-se a isso a metodologia de elaboração dos PCN, que desde sua origem não se configurou em um processo democrático e participativo, sendo relegada sua construção a um pequeno e restrito grupo de especialistas, silenciando as vozes das professoras e professores da educação básica, além de outros grupos sociais interessados na questão curricular (UFRGS, 1996).

Controversos às teorias curriculares, os PCN assumiram uma noção de currículo centrada nos conteúdos de ensino e na sua transmissão, aderindo à pedagogia das competências e opondo-se à ideia de constituição do currículo pelo conhecimento que é produzido na interação educacional (UFRGS, 1996, p. 132). Em desacordo a esse pensamento sobre currículo, os PCN tomaram os objetivos e os conteúdos de ensino como sendo “o” currículo.

A respeito da oportunidade, as limitações apontadas dos Parâmetros referem-se ao movimento de início da sua elaboração antes da aprovação da LDB, ainda em tramitação no Congresso Nacional. Em relação à viabilidade dos PCN, as discussões não se pautaram nas condições de trabalho nas escolas para a materialização do currículo, visto que “[...] a materialidade de um currículo é algo que só pode se manifestar a partir dos limites de uma unidade escolar” (SILVA JUNIOR, 1998, p. 91).

Além disso, conforme assinalam Bonamino e Martinez (2002, p. 373), a proposição de orientações curriculares, no caso específico dos PCN, ilustra a política educacional do governo adotada a partir da segunda metade dos anos de 1990, que se configura na “[...] excessiva centralização das decisões no governo federal e escasso envolvimento das outras instâncias político-institucionais e da comunidade científica com a educação básica”.

Mesmo diante das suas limitações, os PCN inauguram a política de currículo nacional subordinada à avaliação de desempenho escolar. Na ocasião de sua proposição, pesquisadores e críticos do documento alertavam sobre a possível homogeneização do discurso e da prática escolar, a partir da articulação das políticas de materiais didáticos, de formação continuada de professores e de avaliação externa. Sendo orientações, os PCN não tinham caráter normativo e obrigatório - características essas que serão anuladas duas décadas depois com a proposição da BNCC. No entanto, na prática, Pereira e Santos (2008) afirmam que

os PCN determinaram um modelo curricular prescritivo, racionalista e centrado em estratégias, objetivos, metodologias, conteúdos e formas de avaliação.

A elaboração dos PCN conota, também, a relação da educação frente ao novo arranjo de sociedade instituído pela associação entre a ciência e a técnica, que provocou mudanças significativas no processo de produção e nas condições de vida e de trabalho. Dentre elas: a comunicação eletrônica, a automação e mais recentemente, a nova geração de automação (indústria 4.0), caracterizada pela introdução da inteligência artificial no processo produtivo.

Apesar de o princípio da educação para a preparação da cidadania e a prática "contratual" de formação para o mercado de trabalho se misturarem desde a Lei n. 5.692/71, a relação educação e mercado de trabalho tornou-se mais evidente na década de 1990 com a nova configuração mundial. Isso porque a ideia de desenvolvimento advinda do processo de globalização, compreende a relação: educação, ciência e tecnologia. Ademais, as mudanças dos processos produtivos são mediadas pelo impacto de novas tecnologias, que impõe um novo modelo de qualificação profissional.

> [...] a educação é importante para o país enquanto condição de competitividade, no sentido de permitir a entrada no novo paradigma produtivo que é baseado, sobretudo, na dominação do conhecimento. Porém, a educação também é considerada relevante no que se refere ao seu papel de diminuição das desigualdades sociais, ou seja, como promotora de cidadania social. Dessa forma, o desenvolvimento é obtido através de uma maior competitividade dos indivíduos, das empresas e do país no mercado internacional, bem como através de uma maior participação social dos cidadãos. (SOBRAL, 2000, p. 6)

O modo de produção baseado no conhecimento científico-tecnológico provoca uma nova relação trabalho e educação, preocupada com a requalificação permanente dos trabalhadores. O modelo de trabalhador fragmentado, rotativo e treinado cede lugar

> [...] a um modelo de exploração que requer um novo trabalhador, com habilidades de comunicação, abstração, visão de conjunto, integração e flexibilidade, para acompanhar o próprio avanço científico-tecnológico da empresa, o que se dá por força dos padrões de competitividade seletivos exigidos no mercado global. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 115)

O processo de universalização do ensino fundamental é uma resposta à necessidade de criar uma cultura tecnológica para a expansão do capital, além da

requalificação dos trabalhadores e da ampliação do mercado de consumo, baseado nos princípios da: eficiência, equidade e qualidade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Tal constatação é reafirmada na centralidade que a educação básica assume nas políticas educacionais desde a década de 1990. Influenciada pelos ideais do neoliberalismo, a reforma atual da educação brasileira, engendrada no início dos anos 2000 e intensificada após o golpe jurídico-parlamentar de 2016, perpassa pelo processo de desvalorização, fracasso e desresponsabilização do Estado com a educação pública.

> A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da inciativa privada, regida pelas leis de mercado. Desse modo, o papel do Estado é relegado a segundo plano, ao mesmo tempo que se valorizam os métodos e o papel da iniciativa privada no desenvolvimento e no progresso individual e social. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 115)

Essa desobrigação do Estado com a educação pública denota uma nova relação entre Estado e sociedade, que configura no novo desenho do espaço de produção de políticas.

> A partir de fatos, como a abertura política, a reforma do Estado, as pressões internacionais e os pactos firmados entre frações de classe burguesa e políticos, o desenho de responsabilidade e atribuições do Estado se reconfigura, legitimando e ampliando o espaço de participação privada e da sociedade em geral no espaço de produção de políticas em geral, e, em específico, no âmbito educacional. (MARTINS, 2016, p. 117)

Se na reabertura democrática e início dos anos de 1990 as reformas educacionais no Brasil tinham como propósito propiciar à população um conjunto mínimo de conhecimentos, de modo a integrá-la na sociedade; mais recentemente a preocupação é atribuir aos trabalhadores a capacidade de se tornarem empregáveis. A finalidade da educação básica nas atuais reformas educacionais é vista como a de desenvolver habilidades cognitivas e competências socioemocionais necessárias à adaptação e resiliência do indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente e sofisticado. Organizada a partir da pedagogia

das competências, a noção de educação presente no ideário das reformas expressa a vinculação da educação às premências do capital[19].

A proposição da BNCC vem ratificar essa intervenção ao reforçar a relação educação, cidadania e mercado de trabalho, destacando a formação pelo viés do desenvolvimento econômico baseado no conhecimento técnico-científico e nas exigências postas pela sociedade da informação. Quais sejam: aprender a aprender, ser criativo, saber conviver e aprender com as diferenças e as diversidades, ser resiliente, comunicar-se, ter autonomia para tomar decisões, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, ser produtivo e participativo, estar aberto ao novo, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas etc.

A BNCC representa também a concretização da nova reconfiguração da relação Estado e sociedade, balizada pela inserção do setor privado na definição da política educacional brasileira. Segundo a análise de Hypolito (2019, p. 189) a BNCC está relacionada com "[...] uma agenda global a ser cumprida localmente", visto o desdobramento, desde 2001, do movimento global denominado GERM – Global Education Reform Moviment (Movimento Global de Reforma da Educação), que visa a fortalecer as reformas educacionais por meio da eficácia dos sistemas educacionais.

Esse movimento tem a padronização, a prestação de contas e a descentralização entre seus princípios de política educacional.

> Em termos de padronização, basicamente está prescrito um currículo nacional que estabeleça padrões de qualidade, a partir de avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis. Em termos de descentralização, advoga-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de modo que as avaliações nacionais sirvam para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência [...]. Em termos de *accountability*, tanto no sentido de responsabilização como de prestação de contas, os atores educacionais são responsabilizados pelo desempenho/performance por intermédio de avaliações [...]. (HYPOLITO, 2019, p. 189)

[19] Desde o nascimento da escola moderna, no século XVII, este tem sido o modelo de educação dominante, o qual privilegia a formação do ser humano cidadão, técnico, intelectual. Segundo Cambi (1999), na época contemporânea, a educação é vista como peça-chave do desenvolvimento social, numa profunda simbiose entre ser humano e sociedade. Essa vinculação educação-sociedade é um dos grandes temas/problemas estruturais da pedagogia contemporânea, oscilando entre modelos tecnocráticos e modelos emancipatórios.

Desse modo, a BNCC coaduna com os princípios dessa reforma global ao padronizar as aprendizagens a serem alcançadas e mensuradas por via de processos de avaliação de larga escala e de testes padronizados. Além disso, conforme afirma Hypolito (2019), esse movimento de reforma global reitera o mito da educação como redentora das mazelas sociais, ao passo que a questão da desigualdade social é deslocada da esfera econômica e política para a esfera da reforma educativa. Assim, conclui o autor,

> [...] há uma agenda global que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários, mas que têm obtido sucesso em impor sua agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores. A BNCC está no centro desses interesses e, a meu ver, tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadoras. (HYPOLITO, 2019, p. 199)

3.4 Reformas educacionais e os interesses estratégicos dos setores dominantes

Conforme já mostrado ao longo deste capítulo, o movimento das reformas do Estado e da educação iniciado na década de 1990 introduz o Brasil no cenário mercantil e concorrencial, “[...] que atinge todos os aspectos da vida, transformando os direitos sociais em ‘serviços’ a serem adquiridos, além de transformar cada indivíduo em um ‘vendedor de si mesmo’ em um livre mercado” (CHAUÍ, 2017). Nessa perspectiva neoliberal, a educação - compreendida como um serviço e não um direito social - deve preparar os estudantes para serem competitivos, não agregando humanização ou transformação social nos processos educativos (FREITAS, 2018).

Como destaca o educador Luiz Carlos de Freitas (2018), o movimento da reforma educacional é global e compreende as seguintes características: 1) padronização da e na educação; 2) ênfase no ensino de conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências; 3) ensino voltado para resultados de aprendizagem; 4) transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional; 5) políticas de responsabilização baseadas em testes e 6) maior controle da escola.

Esse movimento de reformas é concertado por meio de uma rede de alianças entre vários segmentos da sociedade (empresários, acadêmicos, políticos, fundações, organizações não governamentais) que, imersos no tecido social, constroem legitimidade para o movimento e, por conseguinte, para sua concepção de sociedade e de educação. Do ponto de vista das finalidades da educação, segundo Freitas (2018, p. 42), as reformas visam, por um lado, a garantir a aprendizagem de "[...] competências e habilidades necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho" e, por outro, a manutenção do *status quo* modernizado.

Diante desse cenário, identifica-se a presença significativa dos não-educadores nos debates atuais sobre o futuro da sociedade e, sobretudo, a importância que eles conferem à educação, tendo em vista organizar a educação pública ao contexto econômico mundial.

Ao longo da história, é possível identificar a presença do setor empresariado no governo. Essa participação assume no decorrer do tempo histórico, formas e intensidade variáveis. Segundo Oliveira (2000), na década de 1990, o Instituto Herbert Levy (IHL), juntamente com a Fundação Bradesco, preocupados com a questão do ensino fundamental e a competitividade empresarial, elaboraram um trabalho intitulado "Ensino fundamental e competitividade empresarial – uma proposta para a ação do governo". De forma geral, o estudo apontava duas propostas básicas para o governo federal solucionar os aspectos críticos da educação no Brasil: um sistema de controle de qualidade (avaliações nacionais e sistemáticas) e o estabelecimento de um mecanismo objetivo e universalista de arrecadação e repasse de recursos às escolas públicas (financiamento da educação). Contudo, conforme sinaliza a autora:

> O papel que o documento espera das empresas com relação à educação não é o de substituir o Estado. É enfático ao afirmar que não considera que os empresários possam cuidar melhor da educação do que o governo; insiste, no entanto, que a participação dos empresários é crucial, principalmente na escola pública do Ensino Fundamental. (OLIVEIRA, 2000, p. 162)

Essas reformas apresentam uma nova dinâmica para a gestão da educação e da escola, incorporando a eficiência da lógica empresarial como agente da modernização política e econômica. Segundo Krawczyk (2005), a lógica da

“modernização” consiste em adaptar a educação às mudanças econômicas e de concorrência internacional, pressupondo assim um novo modelo de Estado mínimo, porém, forte na capacidade de controle do aparelho estatal. Para a autora, o novo modelo de regulação

> [...] é um ordenamento normativo que media as relações entre Estado e sociedade, historicamente legítimo, que busca a solução de conflitos e compensação dos mecanismos de desigualdade e exclusão próprios do modo de produção capitalista. Esse processo tem o propósito de manter a governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema. Esses ordenamentos supõem uma concepção de organização social, política e econômica, a partir da qual se definem responsabilidade, competências do Estado, do mercado e da sociedade, e também tendem a desencadear processos de ressocialização. (KRAWCZYK, 2005, p. 816)

Esse novo modelo de regulação “[...] aviva a presença do indivíduo e do mercado, interferindo não só no comportamento estatal, mas também no comportamento social” (KRAWCZYK, 2005, p. 802) e denota também uma mudança radical das categorias “sociedade civil” e “cidadania”. O novo modelo tem sido materializado pelo processo de descentralização em três dimensões: descentralização entre diferentes órgãos de governo (municipalização), descentralização para a escola (autonomia da escola) e a descentralização para o mercado (responsabilidade social). Para a autora, “[...] propõe-se inovar não só as relações institucionais no interior do próprio Estado (que se mantém na liderança da implementação das reformas), mas também as parcerias com a sociedade civil” (KRAWCZKY, 2005, p. 803).

No processo de descentralização para o mercado, em que a formulação e implementação de políticas não são exclusividade do Estado, assume-se o compartilhamento das responsabilidades entre Estado, setores privados e organizações não governamentais. Isto é, novos atores passam a ser considerados. Conforme destaca Martins (2016), neste contexto,

> [...] grupos de empresários, a partir de sua posição de poder privilegiada, têm apresentado seus posicionamentos, pactos, realinhamentos e estratégias no sentido de influenciar discussões, planejamento, implementação e decisão dos rumos das políticas junto aos governos. (MARTINS, 2016, p. 12)

No cenário de reformas do Estado iniciadas na década de 1990 (que introduz o discurso da responsabilidade social) e do predomínio das imposições

internacionais, o setor empresarial brasileiro tem protagonizado as discussões educacionais e das proposições de reformas educativas. Nos dias atuais, percebe-se que a presença dos empresários, além de ser mais enfática, tem sido considerada elemento imprescindível para a construção do projeto educacional para o país. Isto pode ser explicado, como já discutido anteriormente, pela imposição das recomendações internacionais, que veem a educação como uma estratégia econômica para o desenvolvimento do país e para mantê-lo competitivo internacionalmente, mas submetido aos interesses e necessidades dos países capitalistas centrais.

É preciso salientar, também, que a presença acentuada do grupo de empresários no governo é resultado do processo de coalizão conferido pelo Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições de 2002. A aliança com o setor empresarial garantiu o acesso de Lula da Silva à presidência e, conforme a análise de Boito Junior (2007, p. 30) seu governo não rompeu com a hegemonia do grande capital financeiro internacional e "[...] promoveu a ascensão política da grande burguesia interna brasileira no interior do bloco no poder".

A presença intensa do empresariado nos direcionamentos da educação brasileira é firmada no lançamento nacional, em 2006, do movimento Compromisso Todos Pela Educação, que a partir de 2007 passou a denominar-se movimento Todos Pela Educação (TPE). Este movimento congrega empresários, com formas de atuação e interesses diferentes, mas, com um objetivo comum: promover um pacto social em prol do direito da educação de qualidade[20]. O Todos pela Educação define-se sendo

[20] Na sua pesquisa, Erika Martins (2016) destaca os principais grupos empresariais relacionados aos sócios-fundadores do TPE e seus segmentos empresariais. A saber: *Setor indústria*: Grupo Gerdau, Votorantim, Metal Leve AS, Grupo Camargo Correa, Suzano Holding AS, Irmãos Klabin & Cia, Grupo Orsa, Grupo Odebrecht, AmBev/InBev; *Setor Financeiro*: Grupo Itaú/Unibanco, Bradesco, Banco Santander, Citibank Brasil; *Setor Comércio e serviços*: Grupo Pão de Açúcar, Grupo Dpaschoal, Grupo Graber, AmBev; Setor Comunicação: Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo RBS de Comunicação/ TV Rede Brasil Sul, TVI, Rede Bahia Comunicação, Grupo Bandeirantes, Grupo Ypy Publicidade e Marketing, Lew'Lara/Tewa Publicidade; *Setor Tecnologia e telecomunicações*: Telefônica, Grupo Promom; *Setor Editorial*: Grupo Santillana/PRISA (Avalia – Assessoria Educacional) e *Setor Educação*: Grupo Positivo, Yázigi Internexus.

> [...] um movimento que tem como objetivo contribuir para que o país consiga garantir Educação de qualidade para todos os brasileiros. O Todos Pela Educação não é um projeto de uma organização específica, mas sim um *projeto de nação*. É uma união de esforços em que cada cidadão ou instituição é corresponsável e se mobiliza, em sua área, para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma Educação de qualidade. A atuação do movimento inclui o monitoramento da Educação por meio do acompanhamento de suas 5 Metas e da divulgação de pesquisas, dados e informações relacionadas ao tema. Busca também uma maior e melhor inserção da Educação na mídia, o fomento ao debate e a mobilização da sociedade. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 9, grifos meus)

Na sua investigação sobre as propostas e ações do Todos pela Educação para a educação básica brasileira, Erika Martins (2016) destaca o protagonismo do setor empresariado na aliança entre governos e sociedade organizada e a influência das ideias desse movimento na definição da política educacional brasileira, exprimindo o projeto de sociedade a ser perseguido. Segundo sua análise: “[...] o lançamento do TPE pode ser considerado um marco para o fortalecimento, no meio empresarial, de uma organização que, em conjunto com o governo, apresenta capacidade de intervir na definição de políticas públicas para a educação brasileira” (MARTINS, 2016, p. 43).

Para a autora, o movimento retoma as demandas históricas de lutas da educação dos anos de 1980 e assume como lema de sua mobilização o direito à educação de qualidade (MARTINS, 2016). Embora a noção de qualidade, assumida pelo TPE, seja pragmática, caracterizada pelo resultado de aprendizagem do aluno que é mensurado pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas, o movimento toma para si, um assunto que é muito caro na sociedade, a educação. E, por meio de uma rede de capilaridade, o Todos Pela Educação consegue propor uma agenda específica, que coaduna com os interesses do capital e do ideário neoliberal para a educação brasileira e, também, convencer os governos e a sociedade civil da corresponsabilidade pela educação.

Em similitude, o estudo das pesquisadoras estadunidenses Tarlau e Moeller (2020) mostra que, na realidade, é a Fundação Lemann que está por trás da implementação dessa agenda política no Brasil, em especial, da BNCC. Isto porque é essa Fundação que patrocina o movimento TPE e opera “[...] como a força isolada mais poderosa na estruturação do consenso entre os diversos conjuntos de atores através do Movimento pela Base Nacional Comum ou simplesmente Movimento pela Base” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 555).

A preocupação dos grupos empresariais com a educação tem relação intrínseca com as transformações sociais e econômicas da contemporaneidade descritas anteriormente. Assim, diante dessas mudanças e do novo desenho de trabalhador, o setor produtivo demanda uma formação comprometida com esse novo perfil de trabalhador. Para isso, impõem à educação escolar uma formação que valorize competências e habilidades, que aprofunde a capacidade de aprender a aprender e que inculque a necessidade da capacitação permanente.

Nessa perspectiva, assiste-se à revalorização do papel da educação pelo viés da economia e da teoria econômica. Contudo, no atual projeto educacional - proposto por esses grupos empresariais e consentido pelo governo - a educação, na nova ordem econômica, é tratada como fator de inclusão social e não mais de ascensão social[21]. Isso porque, na atual realidade econômica mundial, um sistema baseado na exclusão torna-se insustentável a longo prazo.

A explicação para isso é o papel do conhecimento, da informação e das tecnologias no sistema produtivo, que impetra a nova organização do trabalho, que elimina postos de trabalho, gerando o desemprego estrutural. Assim, diante do mundo do trabalho transformado pelas novas tecnologias e pelas novas formas de organização do processo produtivo, exige-se um trabalhador inteligente, que segundo Tedesco (1998, p. 47) “[...] inclui tanto as capacidades cognitivas como as não-cognitivas: afetos, emoções, imaginação e criatividade”.

Desse modo, percebe-se que, desde o contexto das décadas de 1980 e 1990 aos dias atuais, há o “[...] embate conceptual no processo de formação humana do trabalhador entre o ‘cidadão produtivo’ assujeitado à lógica mercantil e a construção de um sujeito emancipado” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 17-18). É esse jogo de disputa entre a educação tecnocrática e a educação emancipatória que será abordado nos próximos capítulos.

[21] Conforme Martins (2019), o conceito de “cidadania como inclusão” é o mais funcional ao modo de produção capitalista e concebe o cidadão como cliente.

4 A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO HUMANA

"nada deve parecer impossível de mudar".
(BRECHT, 1982, p. 45)

Neste capítulo pretende-se refletir sobre os atributos da educação contemporânea e suas transformações, focando as características da educação na atualidade e o dualismo entre a educação emancipadora e a educação pragmática e tecnicista.

Na busca de entender o contexto e o texto, apoia-se na história da pedagogia ocidental (CAMBI, 1999) - para tecer informações a respeito do pensamento educativo na contemporaneidade -, nas orientações educacionais atuais e nos desafios do projeto formativo das futuras gerações. Em seguida, fundamenta-se em Freire (1981; 1986; 2004; 2011; 2016; 2018); Boaventura (2007b; 2007c; 2011a; 2011b) e Morin (2001; 2002; 2010), para provocar a reflexão e discussão sobre a concepção de educação requerida no século XXI, que reverbera a formação integral dos educandos, pautada no diálogo e na diversidade, no respeito às diferenças e no reconhecimento dos diferentes saberes. Defende-se um caminho possível para uma educação que esteja comprometida com a ética e contextualizada com a realidade que a cerca.

4.1 Educação contemporânea: algumas características

Como exposto no capítulo anterior, a contemporaneidade – fase marcada por movimentos de natureza política, econômica e cultural: Revolução Francesa, Revolução Industrial e o Iluminismo, respectivamente – denota grandes transformações nas estruturas sociais, econômicas e políticas ao longo da História. É um período marcado por contradições e ambiguidades, por lutas e aspirações em busca da realização do sonho de mudanças. E, por conseguinte, as alterações nas relações entre os seres humanos provocam mudanças na educação, ante as diferentes metas a serem alcançadas. Segundo o historiador Franco Cambi (1999), a época contemporânea é marcada pelas Revoluções, por tensões, por rupturas e pelas exigências reclamadas.

> É um movimento vasto e profundo, que atinge áreas geográficas, povos e culturas que se rediscutem, operam rupturas com as tradições, tendem à renovação radical; e são movimentos orientados de maneira diversa, ora políticos (como os fascismos, que nascem como solução *ad hoc* numa crise política), ora sociais (como as revoluções socialistas, de 1871 a 1917, ao pós-45), ora étnicos (como o "fundamentalismo" islâmico atual), ora tecnológico (como ocorreu no Japão), ou entrelaçados entre si, mas que caracterizam em profundidade as sociedades contemporâneas. (CAMBI, 1999, p. 378)

Além desses fatores, Cambi (1999) aponta que a contemporaneidade é também o período da industrialização, dos direitos, das massas e da democracia. Para o historiador, a Revolução Industrial imprimiu o surgimento do sistema de produção em larga escala, repercutindo por todo o mundo, além de provocar mudanças sociais marcantes como o nascimento do proletariado, as migrações etc. Junto a consciência de classe, num processo oscilante, os direitos dos homens e mulheres, do cidadão, da criança, do trabalhador e, posteriormente, das etnias e das minorias são reconhecidos teoricamente e afirmados na prática.

É também nesse período, que as massas protagonizam manifestações, apresentando suas conotações de resistência e iniciando uma profunda tensão entre massas e elite. Segundo Cambi (1999), a rebeldia das massas serve para a afirmação, para a apropriação do poder ou para o condicionamento. Todavia, a elite serve como guia para as massas e, também, como continuidade da tradição, que reprime as crenças das massas e da sua cultura. Assim, conclui o historiador, "a contemporaneidade produz as massas, mas também os mecanismos para o seu controle, desde as ideologias até as associações, a propaganda, o uso do tempo livre, os meios de comunicação" (CAMBI, 1999, p. 380).

A democracia é retomada/atualizada/expandida como modelo de organização política, na época contemporânea. Na forma burguesa, a democracia torna-se mais universal e ligada à economia, ao *ethos* e à cidadania. "O cidadão da democracia é o indivíduo burguês, que tem autonomia, opinião e bens, sendo, portanto, sujeito político com plenos direitos" (CAMBI, 1999, p. 380). Nessa acepção, a democracia está apoiada na participação e no direito e reclama a responsabilidade social, civil e política por parte de todos, "[...] desenvolvendo também as possibilidades de igualdade entre os homens, ao realizar (pelo menos em teoria) a igualdade das oportunidades" (CAMBI, 1999, p. 380).

A partir dos meados do século XX, a educação assume um papel de mediação e reequilíbrio no sistema social. É a época

> [...] de uma educação social que dá substância ao político (enquanto a política é governo dos e sobre os cidadãos), mas que também se reelabora segundo um novo modelo teórico, que integra ciência e filosofia, experimentação e reflexão crítica, num jogo complexo e sutil. (CAMBI, 1999, p. 381)

A relação educação-social ainda é um problema aberto nos dias atuais, cujas soluções são diferentes e oscilam entre modelos tecnocráticos e modelos emancipatórios, "[...] que sublinham ora a funcionalidade da pedagogia-educação-escola à sociedade e ao seu desenvolvimento justamente funcional [...], ora a função crítica, emancipatória e transformadora" (CAMBI, 1999, p. 384).

A centralidade dada à educação e seu vínculo com o social, afirma e aviva o "mito da educação" que ela tudo pode. Nessa concepção, a educação é colocada como o fator-chave para o desenvolvimento e coesão social. Nos documentos mundiais, que orientam as diretrizes para a educação na contemporaneidade, em especial, "Educação um Tesouro a descobrir" (DELORS, 1998), "A ciência para o século XXI" (UNESCO, 2003) e a "Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável" (ONU, 2015), essa premissa se mantém. As orientações presentes nesses documentos concebem a educação como responsável pelo desenvolvimento humano sustentável e como fator indispensável para a paz e a segurança global.

Contudo, a história revela que a ação educativa tem suas limitações e, por isso, ela não pode tudo. Conforme sublinha Freire (2004, p. 167), "[...] a educação não é a alavanca da transformação da sociedade", mas ela tem o seu papel nesse processo. A educação "[...] não podendo tudo, pode alguma coisa".

Nesse ínterim da centralidade da educação e o social, o tema instrução e trabalho torna-se âmago da ação educativa: "[...] a instrução afirmou-se como direito universal e como tarefa social", tornando um problema estrutural e urgente até os dias de hoje. Na atualidade, a relação educação-trabalho-instrução está mais voltada para a vertente educação-instrução-mercado de trabalho, visto a concepção predominante de que, "[...] formar as jovens gerações é, sobretudo, transmitir-lhes competências e comportamentos, é conformá-las a regras sociais que atingem, antes de tudo, as competências profissionais" (CAMBI, 1999, p. 397).

Hoje, percebe-se o princípio da instrução no projeto educativo, tornando mais problemática a relação da educação com o mundo do trabalho. Portanto, pode-se concordar com Cambi (1999, p. 397) que,

> [...] o retorno do princípio da instrução ao centro retoma de modo mais problemático a relação com o mundo do trabalho, indicando-o como ponto de saída (portanto, como externo) do processo de formação, e de modo algum como seu núcleo estrutural.

A renovação da escola e as reformas assinalam outra característica da contemporaneidade. As transformações que a escola sofreu no curso do final do século XVIII aos dias atuais, tais como: a obrigatoriedade, a gratuidade e o estatismo, reforçam o papel central que essa ocupa na vida social. Segundo Cambi (1999), além dessas características estruturais, a escola contemporânea apresenta também uma insatisfação constante, aspirando constantemente à mudança e ao reformismo. A escola contemporânea visa a superar a tradição ilustre da escola moderna, adaptando-se às sociedades de massa e democráticas e, harmonizar a escola com a sociedade e suas constantes transformações.

Desde a modernidade, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia imprimiu o conhecimento objetivo da realidade e a intervenção efetiva de homens e mulheres na natureza, sob uma razão instrumental – saber “o que fazer” e “como fazer”. A indagação “para que fazer”, que é domínio da razão vital, voltada para o sentido da vida, a finalidade da existência e o destino da humanidade, foi suprimida ou dada pouca importância.

> A consequência é que o homem vê-se afastado do seu centro, isto é, da sua dimensão autônoma (crítica e reflexiva), e incapaz de gerir seu próprio destino. Dá-se também o enfraquecimento dos laços de uma desejável intersubjetividade, marcada pela solidariedade e cooperação, já que nessa ordem empobrecida predominam o egoísmo, a competição e a exploração. (ARANHA, 1996, p. 237)

O projeto pedagógico do iluminismo, que conferia à razão o caminho para a emancipação e liberdade do ser humano, mostra os limites do modelo de racionalidade centrado no sujeito como o fundamento último de todo o conhecimento e progresso (GOERGEN, 2010) e choca-se com as aspirações contemporâneas de reconhecimento da diferença e da educação centrada na convivência na diversidade. Como aponta Goergen (2010, p. 19-20):

> Trata-se de um giro histórico de profundas implicações, uma vez que a *Paideia* tradicional sempre se colocou como tarefa e ideal preparar as pessoas para um mundo homogêneo, fixo e estável. Esse ideal de vida social que pressupunha a superação ou a eliminação da diferença é agora substituído por um ideal de convivência que inclui a diferença como condição humana.

As mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX, dentre elas: a automação e a informatização, a flexibilização do trabalho, a cultura da informação, a universalização da imagem (que cede lugar do signo verbal escrito ao simulacro), a globalização da economia, a mobilidade social, entre outras, impõem, como aponta Aranha (1996, p. 234), a "[...] ousadia de imaginação para criar o novo". Isso porque, essas transformações impactam na forma de pensar, sentir e agir do ser humano contemporâneo e, consequentemente, na educação. E, o modelo da escola tradicional se revela distante dessas transformações.

Diante dessa constatação, o caráter instrumental, científico-tecnológico e individualista da educação moderna, parece não convergir com os desafios da educação do futuro, sendo premente "[...] retomar as dimensões abandonadas da intersubjetividade, do diálogo e do entendimento" (GOERGEN, 2010, p. 11).

Contudo, é importante destacar que, na reação contra as verdades e os valores universais e absolutos da modernidade, fortaleceu-se o relativismo individualista e privatista. Como salienta Goergen (2005b), ao se distanciar dos princípios éticos tradicionais e metafísicos, foi cedendo-se lugar às decisões no plano da subjetividade e na realização das vontades, desejos e satisfações pautadas no indivíduo, desistindo-se de construir e legitimar coletivamente valores universalizados pelo consenso temporário, a partir do diálogo.

Em nome do respeito e da satisfação dos desejos individuais, deixou-se de perseguir as causas das desigualdades sociais e de buscar formas de equilíbrio para a convivência na diversidade com a igualdade. Esse relativismo hedonista e privatista se reflete na educação escolar, ao projetar um modelo educacional focado nas decisões individuais e não motivado pelo consenso e convencimento de valores que visem ao bem comum e a preparação do indivíduo para a superação da sociedade atual, marcada por injustiças sociais e condições desumanas. Nessa perspectiva:

> A tarefa educativa fica reduzida ao estímulo da reflexão pessoal e do esclarecimento pessoal dos alunos. Cada indivíduo é responsável pela construção de sua própria vida e, no que se refere aos valores de ordem pública e social, serão as contribuições científicas e técnicas que irão decidir. (GOERGEN, 2005b, p. 1005)

Dessa forma, apesar de o modelo da racionalidade instrumental mostrar seu esgotamento no mundo contemporâneo, o positivismo e seu correlato, o objetivismo, ainda continuam orientando predominantemente a prática educativa e formadora (GOERGEN, 2010). Isso porque, hoje, se preocupa com uma educação e formação voltadas para o aspecto intelectual - baseada no conhecimento e no desenvolvimento de competências (que é uma tendência mundial) -, para a compreensão do mundo e o preparo profissional, em detrimento das demandas dos grupos sociais historicamente marginalizados e da capacidade de assegurar um chão comum e uma relação respeitosa e solidária de convivência entre as pessoas, respeitando as diferenças físicas, sociais e culturais. Portanto, concorda-se com Goergen (2005b, p. 1006), que a formação, nos dias atuais, centra-se na "[...] aquisição das disposições necessárias para a adaptação do ser humano ao meio no qual as pessoas devem viver".

Assim, a inquietação e a necessidade de mudança despontam a problematicidade da escola contemporânea: o dualismo entre uma instituição técnica e profissionalizante e uma instituição formativa e cultural. A primeira funciona como um subsistema social de reprodução da força de trabalho e da seleção. A segunda instituição possibilita "[...] o crescimento intelectual, moral e social do indivíduo, torna-o partícipe dos valores culturais, mergulha-o naquele 'terceiro mundo' que serve para emancipá-lo da sua contingência histórica e social e introduzi-lo no 'reino do espírito'" (CAMBI, 1999, p. 401). Para Goergen (2010), essas duas orientações mostram as contradições e os conflitos existentes no campo da educação contemporânea.

> Há diferentes opiniões e posições a respeito da influência educativa a ser exercida sobre as novas gerações. Enquanto uns se empenham a favor de um modelo educativo que se oriente nos ideais de um homem e de uma sociedade melhores, na perspectiva, portanto, de superação da sociedade atual, outros, ao contrário, tomando a sociedade atual como referência, desejam a adaptação das jovens gerações aos processos de produção e de consumo. (GOERGEN, 2010, p. 45)

Contudo, há de se reconhecer que o cenário que marca a contemporaneidade no século XXI, aponta para um novo valor: o respeito às diferenças. Mesmo sabendo que a história da humanidade é marcada pelas diferenças, sejam elas: culturais, étnicas, éticas, políticas, religiosas etc., “[...] nunca elas estiveram tão diretamente confrontadas umas com as outras como na atualidade. Se antes era possível ignorar o diferente porque era distante, hoje, ao contrário, a proximidade impõe não só conhecer o diferente, mas conviver com ele” (GOERGEN, 2010, p. 14).

Dessa forma, sendo a escola parte da sociedade, a instituição escolar comprometida com a formação ética dos educandos não deve estar focada no individualismo, tampouco ser subserviente ao sistema neoliberal e aos princípios do mercado e da competitividade, que afastam e concorrem em oposição ao sentido ético que é o de congregar e solidarizar. Como defende Goergen (2005a, p. 83):

> [...] escola e sociedade devem estar intimamente relacionadas, mas não no sentido de que o educativo deve simplesmente colocar-se a serviço do sistema. A educação deve dar-se a partir da realidade sociocultural e econômica, pois é nela que os educandos vivem hoje e irão viver no futuro como profissionais; mas isso não pode ocorrer pelo fomento de uma atitude de condescendência com os traços desumanos, injustos, destrutivos e antiéticos que esta realidade ostenta. O preço que a escola paga pela submissão acrítica aos ditames da razão instrumental é a perda da dimensão ético-política do projeto histórico de emancipação. Para que isso não ocorra, o aluno precisa ser despertado para os problemas fundamentais do sujeito, da comunidade e do mundo de modo geral.

Para Cambi (1999), os problemas da escola contemporânea são resultados dos princípios contraditórios que a educação escolar sustenta. Para o historiador, essas questões estão abertas e devem ser perseguidas. São elas: 1) a oposição entre escola de massa e escola de elite; 2) entre escola de todos e escola seletiva; 3) a oposição entre escola de cultura e escola profissionalizante e 4) a oposição entre escola livre e escola conformativa. Portanto, afirma o autor, a escola contemporânea ainda está em transformação e busca encontrar respostas a situações sociais, culturais e de mercado de trabalho profundamente novas e, em incessante devir.

Ainda no debate sobre os desafios da escola na contemporaneidade, há de se partilhar com as reflexões de Goergen (2010) ao considerar que, embora predomine até hoje o positivismo, já nos distanciamos das convicções epistemológicas tradicionais de alcançar, pela razão, o conhecimento verdadeiro,

seguro e único. É eminente a certeza de que há diferentes formas de conhecer e interpretar as mesmas realidades naturais e humanas sem que tais diferenças justifiquem a rejeição de uma ou de outra como falsa ou incorreta. Hoje, a coabitação das diferenças é uma realidade inerente à sociedade pluralista e “as diferenças devem ser assumidas não como o impedimento, mas como a riqueza da vida cultural civilizada” (GOERGEN, 2010, p. 18).

Logo, se a educação contemporânea procura respostas a situações da realidade e se a finalidade da educação é a hominização, pois homens e mulheres produzem o mundo e são por ele produzidos e produzidas, que caminho é possível para a educação?

4.2 A contribuição do pensamento de Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Edgar Morin: um caminho possível para a educação

É sabido da dificuldade de condições de propor uma transformação radical no processo educativo, mas sabe-se, também, que é possível transformá-lo. Como expressa a citação de abertura deste capítulo “nada deve parecer impossível de mudar”. Em outras palavras, “[...] nenhuma realidade é porque tem que ser. A realidade pode e deve ser mutável, deve ser transformável” (FREIRE, 2018, p. 211).

No contexto global, as orientações educacionais colocam a educação no epicentro das ações em favor da erradicação da pobreza e do desenvolvimento humano amplo, contemplando, além da dimensão econômica, as dimensões ética, social, cultural e ambiental. O investimento e a valorização da educação, segundo essas orientações, devem confluírem para a sobrevivência da humanidade em busca de um mundo mais tolerante, justo, equitativo e socialmente inclusivo.

Entretanto, essas orientações para a educação e os discursos construídos a partir deles mostram uma perspectiva conformista e reprodutivista da realidade, que contribuem para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. Contudo, uma educação que tem o ser humano como referência e que vise à preparação/formação para a vida, deve-se fundar no projeto de emancipação humana, na realização de transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias.

Dessa maneira, os estudos de Paulo Freire (1981; 1986; 2004; 2011; 2016; 2018) e de Boaventura de Sousa Santos (2007b; 2007c; 2011a; 2011b) contribuem

para a reflexão sobre a educação na perspectiva da emancipação humana e social. Nesse contexto, o pensamento de Edgar Morin (2001; 2002; 2010) complementa a discussão sobre o caminho possível ao dissertar sobre o pensamento complexo e a religação dos saberes necessários à educação no século XXI.

Apesar de formação e nacionalidade diferentes - Paulo Freire, educador brasileiro; Boaventura Sousa Santos, sociólogo português e Edgar Morin, filósofo francês – esses autores, à sua maneira, têm em comum a preocupação com a educação e de seu papel no processo de emancipação humana. Entende-se que seus pensamentos se complementam e, portanto, os conceitos de *diálogo*, *ecologia de saberes* e *pensamento complexo* extraídos das obras desses pensadores contemporâneos são entendidos, nesta pesquisa, como pontos fulcrais para a compreensão de uma educação que visa à transformação do mundo e a emancipação de homens e mulheres e, quiçá, a proposição de um caminho possível para a educação.

A escolha por esses autores justifica-se, também, pela sustentação que os seus estudos fornecem para pensar o processo educativo contemporâneo e pelo reconhecimento da complementariedade entre eles. Em uma entrevista, Boaventura esclarece que os conceitos: *ecologia dos saberes* e *tradução intercultural* desenvolvidos nos seus estudos dão continuidade a teoria de Paulo Freire, pois entende-se que, para além da relação entre saber e ignorância, a dialética comporta a relação de vários saberes onde todos aprendem ensinando (SANTOS, 2014). Em outro questionamento, o sociólogo também reconhece a importância do conceito de complexidade de Edgar Morin como ponto de partida nos seus estudos, ao contextualizar o pensamento deste intelectual com as preocupações e motivações atuais.

Para os autores supracitados, a transformação é possível e necessária, e a educação tem um papel importante nesse processo. Para Freire, a educação, mediatizada pelo diálogo, cria condição para alcançar a transformação social. Sua preocupação epistemológica centra-se na formação do “Ser Mais”. Na complementariedade, Boaventura defende o diálogo entre os vários saberes para reinventar a emancipação social e a democratização do conhecimento. Já Morin, situa a educação na complexidade - o pensamento complexo como possibilidade para a transformação de um mundo solidário e sustentável.

Reconhecendo que a educação não é neutra, e sim, política - pois pode servir tanto à transformação do mundo e à inserção crítica nele, quanto à adaptação e continuidade das estruturas arbitrárias da realidade tida como inexorável - a pedagogia de Paulo Freire centra-se na relação opressor e oprimido, no amor, na fé e na esperança no ser humano.

Em favor de uma educação para a autonomia dos educandos, Freire (2011) parte da consciência da inconclusão do ser humano, da capacidade de despertar a curiosidade epistemológica e da posição ética, que perpassa a prática educativa enquanto prática formadora, para propor uma pedagogia libertadora e emancipadora; fundada na ética e no respeito à dignidade, à identidade e à autonomia do educando.

Todo o legado da pedagogia freireana incute a esperança no ser humano, sendo esperançar-se um movimento de lutar com esperança e condição essencial para se pensar a educação.

> [...] sem esperança não há como sequer começar a pensar em educação [...] as matrizes da esperança são matrizes da própria *educabilidade* do ser, do ser humano. Não é possível ser um ser interminado, como nós somos, conscientes dessa inconclusão, sem buscar. E a educação é exatamente esse movimento de busca, essa procura permanente. (FREIRE, 2018, p. 214, grifo do autor)

Logo, o sentido da educação se faz na crença da incompletude do ser humano e da possibilidade de transformar o mundo. Isto é, na confiança que a realidade pode e deve ser mutável. Esta convicção permeia a pedagogia freireana e pode-se afirmar que ela é o fio condutor da educação libertadora proposta e defendida por Paulo Freire. A certeza da possibilidade de transformação é o saber fundamental para o exercício e testemunho da pedagogia libertadora. “É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer” (FREIRE, 2016, p. 63).

> A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão *projetos* quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação. (FREIRE, 2016, p. 44, grifo do autor)

Assim, considerando que o ser humano é sujeito histórico, que ele faz a História e que a humanização não é só processo biológico, mas também histórico, portanto, "o mundo não é. O mundo está sendo"; Paulo Freire defende a tese da possibilidade de transformação, oposta à tese da determinação. Nessa compreensão, a educação firma seu sentido, sendo o diálogo a sua essência, pois, para o educador, o diálogo é relacional, é movimento constitutivo da consciência e é a própria historicização.

> A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana. (FREIRE, 1981, p. 11)

Desse modo, numa perspectiva dialética, mundo e consciência coexistem. A constatação da capacidade de poder intervir na realidade e de estar no mundo de forma não neutra, permite depreender que

> [...] a consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo. É atuando no mundo que nos fazemos. Por isso mesmo é na *inserção* no mundo e não na *adaptação* a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper. (FREIRE, 2016, p. 103, grifos do autor)

É nesse movimento dialético dos homens e mulheres uns com os outros, no mundo e com o mundo para transformá-lo, que se desenvolve a práxis, em que teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora. A práxis é uma unidade dialética entre ação-reflexão-ação; um que fazer intencional e transformador da realidade, das estruturas sociais, que negam às mulheres e homens de "Serem Mais", de pensar certo.

O diálogo é, assim, uma teoria epistemológica do processo de ensinar e aprender, realizado na unidade ação-reflexão-ação. A práxis é a relação dialógica

entre texto e contexto da qual se extrai o pretexto para agir, num processo que faz o educando sujeito histórico. Portanto, pode-se afirmar que o diálogo se impõe como caminho para a educação libertadora e democrática.

A educação que é mediatizada pelo diálogo opera na afirmação da relação educador-educando com educando-educador. Isto é, o educador “enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1981, p. 78), sendo que ambos se constituem sujeitos do processo e evoluem juntos, num movimento em comunhão.

Fundamentado na relação opressor e oprimido, no amor, na humildade e na fé do ser humano, o diálogo é instrumento de ação para a superação do saber ingênuo à tomada de consciência crítica da realidade numa postura dialética que respeita a “leitura do mundo” e reconhece a “leitura da palavra”. O saber de experiência dos educandos, que faz parte da compreensão da existência deles no mundo, é respeitado e os educandos são estimulados à reflexão da história social e da razão de ser dos fatos, revelando a necessidade de superar certos saberes que se mostram insuficientes para explicar a realidade.

O diálogo, afirma Freire, é o encontro das mulheres e dos homens para pronunciarem o mundo; [...] “é uma exigência existencial”, ou ainda, é “um ato de criação” (FREIRE, 1981, p. 93). Por isso, o diálogo não pode ser reduzido a um depósito de informação, nem se tornar uma simples troca de ideias e tampouco ser a imposição de uma verdade. O diálogo deve ser visto como caminho para a iluminação; como algo que faz parte da própria natureza histórica do ser humano. É pensando criticamente que se dialoga e que se provoca o pensamento crítico.

E, apesar do processo de conhecimento comportar a dimensão individual, conhecer é um evento social, pois, no processo de conhecer a realidade para transformá-la, comunica-se e sabe-se socialmente. Assim, na situação de comunicação, de conhecimento e de transformação social, o diálogo chancela o relacionamento entre os sujeitos cognoscentes (SHOR; FREIRE, 1986).

Em harmonia, entende-se que a ecologia de saberes - como caminho para combater a monocultura da ciência e para reinventar a emancipação social -, proposto por Boaventura de Sousa Santos, vai ao encontro do pensamento freireano. Como proposta de enfrentamento ao pensamento hegemônico, a ecologia de saberes se mostra como uma reorientação solidária da relação saber científico e

saber popular. O conceito de ecologia de saberes funda-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. Segundo Boaventura, a ecologia de saberes

> [...] consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico [...] e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade. (SANTOS, 2011b, p. 76)

Ademais, na ecologia de saberes entrelaçam conhecimentos e ignorâncias, na medida que não há uma unidade de conhecimento ou uma unidade de ignorância. Isso porque, “a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou da desaprendizagem implícito num processo de aprendizagem recíproca” (SANTOS, 2007b, p. 87).

A ecologia de saberes permite construir uma relação prudente com o conhecimento. Visto que, “[...] a ecologia de saberes nos capacita a uma visão mais abrangente tanto daquilo que conhecemos como daquilo que desconhecemos, e também nos previne de que aquilo que não sabemos é ignorância nossa e não ignorância em geral” (SANTOS, 2007b, p. 94).

Além disso, a ecologia de saberes é uma possibilidade de superação da injustiça social e da injustiça cognitiva, resultado da predominância do conhecimento científico sobre o conhecimento não científico, em especial nos países periféricos. Para Boaventura (2011), a soberania do conhecimento científico contribuiu para a desqualificação e até mesmo a destruição do conhecimento não científico, provocando, assim, a marginalização de grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento.

> Ou seja, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva. Isto é particularmente óbvio à escala global já que os países periféricos, ricos em saberes não científicos, mas pobres em conhecimento científico, viram este último, sob a forma da ciência econômica, destruir as suas formas de sociabilidade, as suas economias, as suas comunidades indígenas e camponesas, o seu meio ambiente. (SANTOS, 2011, p. 76)

Análogo à ideia freireana da possibilidade de transformação da realidade e de que um outro mundo é possível, Boaventura propõe a Sociologia das Ausências como superação do pensamento simplista de reduzir a realidade ao que existe.

> A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. (SANTOS, 2007c, p. 28-29)

A intenção da Sociologia das Ausências, como afirma o autor, é substituir as monoculturas pelas ecologias, é fazer presente o que está ausente; é tornar visível o que está invisível (SANTOS, 2007c). É confrontar a ação conformista que reduz o realismo àquilo que existe e apenas porque existe. Dessa maneira, o autor propõe cinco ecologias para romper "com as monoculturas do saber científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escola dominante, centrada hoje no universalismo e na globalização, além da produtividade mercantil do trabalho e da natureza" (FRIGOTTO, 2007, p. 9). São elas:

a) *Ecologia dos saberes*: reconhecer a legitimidade da ciência, mas numa posição contra hegemônica, em diálogo com os outros saberes (saber popular, saber indígena, saber laico, saber camponês, saber dos grupos urbanos marginais etc.). Ou seja, entender o conhecimento científico como parte de uma ecologia mais ampla de saberes. Reconhecer que "o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real";
b) *Ecologia das temporalidades*: entender que existem outros tempos além do tempo linear para ampliar a contemporaneidade;
c) *Ecologia do reconhecimento*: eliminar as hierarquias e somente aceitar as diferenças que não são produtos das hierarquias, da dominação e da exploração;
d) *Ecologia da "transescala"*: observar e articular análises de escalas locais, regionais, globais e nacionais;
e) *Ecologia das produtividades*: resgatar e valorizar os sistemas alternativos de produção (organizações econômicas populares, cooperativas operárias, empresas autogestionadas, economia solidária etc.) que o modelo produtivista capitalista ocultou ou ignorou. (SANTOS, 2007b, p. 32-36)

Essa proposição admite que a reinvenção do conhecimento-emancipação tem de ser uma ecologia de saberes. Como explica Boaventura, "[...] a ecologia de

saberes não é uma estratégia epistemológica ou política para dialogar com o inimigo, com os opressores, mas para criar força entre os oprimidos" (SANTOS, 2014, p. 333). Em suma, é um projeto para produzir uma alternativa à hegemonia.

Percebe-se, assim, que a proposição da ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos - que visa ao diálogo entre os vários saberes e a superação do conformismo da realidade - aproxima-se das ideias de Paulo Freire que preconiza o diálogo como caminho para a transformação da realidade e a crença que mudar é difícil, mas é possível.

Em complementariedade, o pensamento de Edgar Morin também contribui para a reflexão e proposição de um caminho para a transformação, ao passo que defende o pensamento complexo na formação humana do século XXI. Assim como Freire e Boaventura, Morin (2001; 2002; 2010) reconhece as limitações da matriz moderna ocidental, que separa o pensamento científico e o pensamento humanista, e discute essa fragmentação, defendendo a necessidade de reformar o pensamento, organizando o conhecimento e religando os saberes. Vale a pena ressaltar que esses intelectuais apresentam uma relação tensa com a ciência moderna e o Iluminismo. Cada um ao seu modo critica o conhecimento positivista, cujo objetivo final está longe da transformação do mundo.

Para Morin (2002), a reforma do pensamento é imperativa e situa-se numa posição paradigmática de revolucionar as estruturas do pensamento, na tentativa de superar os desafios dos tempos atuais, que são: a globalidade, a complexidade e a disseminação descontrolada do saber e a união das duas culturas separadas (humana e científica). Nesse sentido, trata-se de uma reforma que leve a pensar os problemas particulares em seus contextos e posicionar essas circunstâncias no contexto planetário. Uma reforma que considere que os componentes que formam o todo são indissociáveis e constituem um tecido interdependente entre as partes e o todo, entre o todo e as partes e que atente que a informação constitui parte dispersa do saber e que a organização faz parte do conhecimento. Uma reforma que torne o pensamento complexo.

Segundo esse filósofo, a reforma do pensamento preconiza o diálogo entre as duas culturas: as humanidades e a cultura científica, de modo a caminhar para uma educação que acabe com o divórcio entre essas culturas e que permita a sua ligação. Para Morin (2002), o pensamento reformado faz ressurgir as cinco grandes finalidades da educação, que são inseparáveis e que se retroalimentam. São elas:

a) *Cabeça bem-feita:* promover o conhecimento capaz de apreender e enfrentar os problemas globais e fundamentais, ligando os saberes e produzindo sentido. Nessa perspectiva, a curiosidade indagadora é encorajada e instigada para suscitar a reflexão e a contextualização dos saberes, e mostrar as relações e interrelações entre o fenômeno e seu contexto. Trata-se de situar a relação de indissociabilidade de todo acontecimento, informação ou conhecimento com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e natural;

b) *Ensinar a condição humana*: situar o ser humano no cosmo, na Terra, na vida. É promover a tomada de consciência da complexidade do ser humano de ser, ao mesmo tempo, biológico e cultural e contribuir para a formação de uma consciência humanística e ética ao reconhecer o elo indissolúvel entre indivíduo/sociedade/espécie;

c) *Aprender a viver*: educar para a compreensão mútua entre os seres humanos e para a convivência, condição essencial para transpor o estado bárbaro de incompreensão das relações humanas e caminhar, assim, para a humanização. A compreensão humana inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção de sujeito a sujeito, que permite compreender as causas da incompreensão e enfrentá-las;

d) *Ensinar a enfrentar as incertezas*: reconhecer os limites do conhecimento e preparar as mentes para esperar o inesperado e para enfrentar os imprevistos e as incertezas. Considerar o destino incerto de cada indivíduo e da humanidade;

e) *Aprender para se tornar cidadão*: formar nas mentes a ética com base na consciência da unidade complexa do ser humano: indivíduo/sociedade/espécie e na solidariedade e responsabilidade em relação à Terra e à comunidade planetária.

Essas finalidades educativas são reafirmadas e reorganizadas na obra “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro”. Para Morin (2001), a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura: (1) as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; (2) os princípios do conhecimento pertinente; (3) ensinar a condição humana; (4) ensinar a identidade terrena; (5) enfrentar as incertezas; (6) ensinar a compreensão e (7) a ética do gênero humano.

Na visão do autor, a reforma do pensamento visa substituir o pensamento que isola e separa, por um pensamento que distingue e une. Um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*:

> [...] é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram. (MORIN, 2010, p. 188)

E essa formação de pensamento do contexto e do complexo comporta sete princípios complementares e interdependentes. A saber:

a) *Princípio sistêmico ou organizacional*: que une o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. Oposta à ideia reducionista, a ideia sistêmica entende que o todo é mais que a soma das partes;

b) *Princípio "holográmico*" (da ideia de holograma[22]): mostra que não apenas a parte está no todo, mas também o todo está inscrito na parte;

c) *Princípio do circuito retroativo*: noção dos processos autorreguladores que cessa com o princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa;

d) *Princípio do circuito recursivo*: é um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz;

e) *Princípio da autonomia/dependência (auto-organização)*: o ser humano desenvolve sua autonomia na dependência do seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social;

f) *Princípio dialógico*: une dois princípios ou noções que deviam excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade;

g) *Princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento*: todo o conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas (MORIN, 2002, p. 93-96).

Assim, reitera Morin (2002, p. 96):

---

[22] Holograma é a imagem física cujas qualidades de relevo, de cor e de presença são devidas ao fato de cada um dos seus pontos incluírem quase toda a informação do conjunto que ele representa (MORIN, 2010, p. 181).

> [...] a reforma do pensamento é de natureza não programática, mas paradigmática, porque concerne à nossa aptidão para organizar o conhecimento. É ela que permitiria a adequação à finalidade da cabeça bem-feita; isto é, permitiria o pleno uso da inteligência. Precisamos compreender que nossa lucidez depende da complexidade do modo de organização de nossas ideias.

Isso aponta para uma forma de pensamento capaz de estabelecer a comunicação entre as duas culturas distintas e de promover a responsabilidade e a solidariedade entre humanos. Nesse processo de reformar o pensamento, a educação tem sua contribuição ao favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas elementares da condição humana e da nossa realidade. O estímulo e o encorajamento da curiosidade do ser humano, bem como a aptidão interrogativa beneficiarão a formação da “cabeça bem-feita” ao reconhecer a natureza biológica e cultural do ser humano.

> [...] o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação [...] a emergência de um pensamento “ecologizante”, no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e natural. (MORIN, 2002, p. 24-25)

Portanto, conclui Morin (2002), o pensamento da complexidade torna-se imperativo para a civilização, para arriscar algumas mudanças nas relações humanas. É um pensamento organizacional, que inclui as relações e inter-retroações entre cada fenômeno e seu contexto.

Depreende-se, então, que o que há de comum no pensamento de Morin, Boaventura e Freire é a defesa no diálogo, o reconhecimento e a comunicação entre os diferentes saberes e o firmamento de estar no mundo e com o mundo. Para esses pensadores, tal posicionamento seria um caminho possível para a transformação da realidade e a direção a ser assumida pela educação. Como assinala Goergen (2010, p. 7), a relação educação e diálogo “[...] expressa a resposta pedagógica que acredita na possibilidade da construção de uma sociedade mais justa e inclusiva mediante a substituição do modelo de racionalidade subjetivista e instrumental por uma racionalidade dialógica e autonomista”.

A título de sistematização e visando a auxiliar no esclarecimento e entendimento das ideias, o quadro a seguir ilustra as semelhanças do pensamento dos teóricos supracitados.

Quadro 3 - Aproximações do pensamento de Freire, Boaventura e Morin

	Ser humano	Educação	Conhecimento	Conceito	Propósito
Paulo Freire	Ser inconcluso, Sujeito histórico e cognoscente, Ser de práxis.	Ato político, não neutra; situação gnosiológica; não pode tudo, mas pode muita coisa.	Processo individual e social do ser humano, que nunca termina.	Diálogo	Construção de uma sociedade melhor, justa, solidária e responsável.
Boaventura de Sousa Santos	Ser natural e social ao mesmo tempo.	Alternativa ao modelo hegemônico ocidental instaurado; construção de uma nova concepção de conhecimento, cultura e cidadania.	Plural e inacabado; existência de uma pluralidade de formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, além do conhecimento científico.	Ecologia de saberes	
Edgar Morin	Ser unidual: biológico-sociocultural.	Contribui para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão.	Incompleto, incerto, multidimensional.	Pensamento complexo	

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora partindo de contextos distintos e desenvolvendo à sua maneira seus pensamentos, esses teóricos concordam sobre a possibilidade de transformação da realidade e a necessidade de uma sociedade melhor, justa, solidária e responsável.

4.3 Construção de um projeto educativo emancipador

A partir da convicção que é possível mudar a realidade, entende-se que a educação ocupa um papel nesse processo de transformação do mundo. Diferente da crença ingênua difundida pela educação ocidental moderna de que é somente por meio dela que se alcançará o desenvolvimento econômico e social da sociedade, acredita-se que a educação deve proporcionar ao educando a compreensão crítica da realidade para a intervenção e reinvenção da sociedade. Como sublinha Freire (2016), denunciar a realidade e anunciar o que ainda não existe – o sonho por qual luta-se.

O caminho possível para a educação é aquele que recusa o discurso fatalista e de acomodação da realidade e acredita no sonho e na utopia. Isso porque, “não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização” (FREIRE, 2018, p. 78).

Assim, apesar de reconhecer a influência da economia globalizada sobre a organização da sociedade e do comportamento humano, admite-se, também, que por ser condicionantes, as estruturas econômicas e sociais não são determinantes e, por isso, há a possibilidade de transformação da realidade. Nesse sentido, a educação que se deseja/espera é aquela que, “[...] enquanto ato de conhecimento, não apenas se centre no ensino dos conteúdos mas que desafie o educando a aventurar-se no exercício de não só falar da mudança do mundo, mas de com ela realmente comprometer-se” (FREIRE, 2016, p. 110).

Considerando a educação como situação gnosiológica, preocupada com o pensamento crítico e reflexivo e com a formação do “Ser Mais”, Freire (1981) critica a ação educativa antidialógica, que age no sentido da adequação à realidade e defende a educação dialógica como caminho para conhecer a realidade e poder intervir. Na sua acepção, a antidialogicidade e a dialogicidade são teorias opostas, uma vez que a primeira serve à opressão e a segunda à libertação. A teoria da ação antidialógica tem a conquista, a divisão para dominação, a manipulação e a invasão cultural como suas principais características. Já a teoria da educação que tem o diálogo como elemento mediador tem como atributos a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural.

Com o propósito de reunir as ideias, o quadro a seguir destaca as principais características das teorias da ação antidialógica e dialógica. Importa dizer que a intenção do quadro não é enquadrar ou absolutizar os conceitos, e sim, auxiliar a compreensão deles.

Quadro 4 - Características das teorias da ação antidialógica e dialógica

Teoria da ação antidialógica		**Teoria da ação dialógica**	
Conquista	Relação sujeito que conquista e objeto conquistado; mitificação do mundo; alienação; apresenta a realidade como inexorável, a qual se deve adaptar.	**Colaboração**	Não há um sujeito dominador e um objeto dominado; há encontro de sujeitos para em comunhão transformar o mundo.
Dominação	Visão focalista dos problemas e não na totalidade; obstaculiza a tomada de consciência crítica da realidade para a manutenção do *status quo*.	**União**	Aderência ao objetivo de transformação da realidade; relação solidária entre si.
Manipulação	Instrumento da conquista da elite para conformar as massas populares a seus objetivos.	**Organização**	Ação crítica, amorosa e dialógica entre a liderança com as massas populares visando à autoridade e à liberdade e que, juntos busquem a transformação da realidade que os mediatiza.
Invasão cultural	Dominação econômica e cultural dos invasores no contexto cultural dos invadidos, imposição dos valores, da visão de mundo, do modo de agir e de pensar dos invasores, reprimindo a criatividade e as potencialidades dos invadidos, alienando-os.	**Síntese cultural**	Ação cultural e histórica como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante, a serviço da organização e da libertação do povo. Parte do reconhecimento das diferenças entre a visão do mundo da liderança e a do povo, visando à complementaridade e ao enriquecimento entre ambos, numa ação transformadora da realidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Freire (1981).

Considerando os rumos da educação no final do século XX e para o século XXI, Freire (2016, p. 109) denuncia o movimento de despolitização da educação presente no discurso pragmático neoliberal, que reduz a educação ao treinamento no uso das técnicas ou de saberes científicos: “a educação para hoje é a que melhor adapte homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo”. O pragmatismo neoliberal não tem nada que ver com formação transformadora e libertadora, e opõe-se às exigências advindas do avanço da tecnologia: preparar sujeitos críticos para responder às situações diversas e imprevisíveis. Por isso, o educador afirma que a educação coerente às características do nosso tempo é aquela que “desafia a nossa curiosidade crítica e estimula o nosso papel de sujeito de conhecimento e da reinvenção do mundo” (FREIRE, 2016, p. 143).

> [...] a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. (FREIRE, 2016, p. 115)

Nesse sentido, o projeto de formação desejado e harmônico aos avanços tecnológicos e ao exercício da cidadania contém o sonho, a utopia e a conscientização e refuta a formação pragmático-tecnicista, que preza pela transmissão de capacidades técnicas e instrumentais para a boa produtividade no processo produtivo. Para Freire (2016), a educação desejada é política e emancipadora. Isso porque, enquanto ato de conhecimento, a educação deve-se focar não somente no ensino dos conteúdos, mas provocar o educando a com ela comprometer-se com a mudança do mundo.

Observa-se que esse desejo de educação, como formação em oposição ao treinamento, vislumbra uma sociedade justa e solidária, ancorada em princípios democráticos, reiterando o saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível. Correlato a esse pensamento, a educação, para Morin (2002), deve possibilitar a compreensão da condição humana e a ensinar a viver (ou melhor, a conviver) e, simultaneamente, contribua para um pensamento aberto e autônomo.

Assim como Freire, Morin (2002) não concebe o ser humano apartado da cultura. Para ele, o ser humano produz cultura e é por ela produzido, por isso, sua teoria rejeita a cisão entre as ciências exatas, humanas e naturais e as situa numa relação de dependência e de comunicação. “As Ciências Humanas dependem das

Ciências Naturais que, por sua vez, dependem das Ciências Humanas. Trata-se de uma ideia-chave que permite ultrapassar a redução, a disjunção e a hierarquia" (MORIN, 2015, p. 128). A comunicação e o laço entre o científico e as humanidades são assumidos por Morin, como uma proposta alternativa ao formato que, historicamente, separa e reduz o conhecimento e, à vulgata tecno econômica dominante que desprestigia as humanidades, diminuindo o seu valor e interesse ou consideradas puro luxo ou superfluidade frente às necessidades técnicas e econômicas da atualidade.

Ainda segundo Morin (2015), a separação entre as duas culturas: cultura das humanidades e a cultura científica, intensificada pela hiperespecialização dos saberes e o imperialismo tecno econômico, em detrimento das questões humanas, agrava as dificuldades para refletir sobre os saberes e, mais do que isso, para integrá-los.

No caso da educação escolar, o filósofo considera a curiosidade como o motor do processo de ensino-aprendizagem para conectar as duas culturas e mostrar que o ser humano é, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural e, portanto, só pode ser entendido a partir da relação com seu meio. Por isso assevera:

> Ao contrário do que se acredita, as crianças fazem funcionar espontaneamente suas aptidões sintéticas e suas aptidões analíticas, sentem espontaneamente as ligações e as solidariedades. Somos nós que produzimos os modos de separação e que lhes ensinamos a constituir entidades separadas e fechadas. As crianças são obrigadas a aprender no interior de categorias isolantes: a História, a Geografia, a Química, a Física, sem aprender, ao mesmo tempo, que a História sempre acontece em espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre, sem aprender que a Química e a Microfísica têm o mesmo objeto, embora em escalas diferentes. (MORIN, 2015, p. 108)

Desse modo, admite-se ser possível, desde o começo da escolarização, produzir um caminho de questionamento sobre a condição humana e sobre o mundo. De mostrar a unidade do conhecimento (que este é formado pelas partes que constituem o todo) e de compreender a causalidade mútua inter-relacionada, a causalidade circular, as incertezas da causalidade, a fim de formar uma consciência capaz de enfrentar as complexidades (MORIN, 2002).

Nota-se que, por sua vez, o pensamento de Morin (2002), sobre reformar o pensamento, tem conexão com a teoria de Boaventura sobre a ecologia de saberes,

já que essa reforma deve compreender a valorização de um saber mais complexo e solidário, que religa, como também, dialoga com os diferentes saberes existentes. Para Boaventura (1996), as requisições do século XXI projetam, para o campo educativo, uma postura de questionamento dos problemas étnicos, de gênero, ambientais, tecnológicos, de debate aberto entre os diferentes saberes e culturas e de valorização dos conhecimentos marginalizados.

Nessa perspectiva, a emancipação e a crítica devem ser os pressupostos da educação na atualidade. Vislumbra-se um projeto educativo emancipatório capaz de se espantar e de se indignar diante das injustiças e de se orientar para o inconformismo, na busca de aprender e promover "[...] um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais". De construir um relacionamento mais igualitário e justo de compreender o mundo "de modo edificante, emancipatório e multicultural" (SANTOS, 1996, p. 33).

Cabe notar, conforme aponta Goergen (2010), que em uma sociedade plural e múltipla como a que vivemos, o diálogo é um processo de aprendizagem no qual estamos dando os primeiros passos. "Até o momento, esse diálogo é mais sonho que realidade uma vez que a educação, seja ela escolar ou não, vem sendo dominada pelo mandamento do rendimento e da competitividade" (GOERGEN, 2010, p. 45). Contudo, não se pode ignorar, do ponto de vista educacional, que o diálogo é estrutura fundamental de um novo conceito de formação que se faz urgente e necessário. Um caminho possível.

> Certamente, o horizonte epistemológico e globalizante aponta para o cenário integrador de racionalidades. Um cenário que supera a hegemonia da racionalidade científico-tecnológica e reconquista as dimensões, de certo modo perdidas, da razão ética e da razão estética. Trata-se de uma reconfiguração e reintegração de formas de conhecer e de apreender a realidade nas suas diversas dimensões. Se a ciência moderna, em nome do rigor, rompeu com o mundo da vida e da dialogicidade a ele inerente, arriscando-se por terrenos movediços e sorvedouros de humanidade, o autoconhecimento dos limites do rigor científico para captação dos sentidos essenciais do humano aponta para a necessidade da reconquista da sabedoria de vida. (GOERGEN, 2010, p. 50)

Diante dessas considerações, da vocação ontológica do ser humano de pensar livre e das exigências da sociedade contemporânea, que proposta de educação deve ser privilegiada? Será que o treinamento técnico-científico responde a essas exigências? A escolarização contemporânea tem educado seres humanos para a vida e para lidar com as contradições que ela impõe? De viver suas

responsabilidades em comunidade? Ou tem produzido elementos para alimentar o sistema produtivo?

4.4 Notas explicativas: porque Freire, Boaventura e Morin

Conforme já anunciado, esta pesquisa preocupa-se em não apenas criticar e denunciar, mas, também, em contribuir epistemologicamente para o campo educacional e mostrar um caminho possível de pensar e de fazer a educação.

Dessa maneira, considera-se que as contribuições de Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Edgar Morin são de especial relevância para o debate sobre a temática educativa na sociedade atual. Suas reflexões oferecem elementos significativos para o aprofundamento das questões educacionais impelidas na atualidade. Além disso, o debate teórico aberto desses autores mostra o compromisso ético-político e a defesa não apenas de emancipação política, mas, sobretudo, de emancipação humana e social.

Em suas pesquisas e teorias, Freire, Boaventura e Morin não perdem de vista o papel do sujeito e da sociedade, e fornecem descritores para a construção de uma sociedade humanizada. Suas preocupações centram-se na natureza humana, nos interesses humanos sobre os interesses do mercado. É perceptível nas reflexões desses autores, a compreensão de sujeito interrelacionado com a sociedade, mostrando que o sujeito é social, por isso, o sujeito não vive só para si e para o seu desejo. O sujeito está para a sociedade, assim como a sociedade está para o sujeito, em uma relação de inter-relação em que ambos se realizam.

Nesse entendimento, a ética é princípio fundante da vida humana na sua relação com a natureza, com os outros seres humanos e consigo mesma. Logo, prevalece no pensamento de Freire, Boaventura e Morin a ética da coletividade, da solidariedade humana a ser construída e validada socialmente; o que contrasta com a ética do mercado e da competição, que privilegia o individualismo, o prazer, as vantagens individuais e imediatas, na inserção da sociedade do consumo e do mercado. Como sustentado por esses teóricos, o ser humano faz parte de uma espécie e, ao mesmo tempo, pertence à uma sociedade. Assim, o ser humano não pode perder de vista as suas responsabilidades pessoais e sociais.

Em um discurso humanista, Freire, Boaventura e Morin propõem um sujeito comprometido humanamente com a sociedade, invocando a necessidade de

enxergar o outro e não somente olhar para si mesmo. Ao considerar e valorizar o social, esses autores apostam no ser humano e, por extensão, na coletividade. Por causa disso, acredita-se e concorda-se com as suas contribuições para a educação.

Além desses pontos, a escolha por esses autores também se mostra relevante ao passo que seus pensamentos são cada vez mais atuais e legítimos à medida que a condição de vida no mundo nos chama para a necessidade de uma sociedade justa e solidária, mais bonita e democrática. Suas reflexões se chocam com o atual modelo educacional neoliberal, que privilegia a produção de habilidades economicamente valorizáveis e de competências para a empregabilidade e produtividade em um ambiente competitivo.

As contribuições de Freire, Boaventura e Morin servem para pensar e construir um caminho alternativo para a educação, afinado com os desafios e necessidades do século XXI (as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem, as particularidades do ser humano e o nosso papel responsável na era planetária que vivemos) e com uma educação integral do ser humano, que vise à formação de cidadãos ativos na percepção crítica do mundo e nas tentativas da sua transformação e humanização.

Convém destacar que há outros autores que também são legítimos e dão sustentação para pensar o processo educacional contemporâneo; mas, como a intenção da pesquisa não é somente criticar, mas apontar caminhos e possibilidades, não negando a condição do ser humano como sujeito da história; acredita-se que Freire, Boaventura e Morin se mostram inspiradores para pensar a educação na atualidade. Dentro de uma compreensão epistemológica humanista, esses autores apostam na possibilidade de uma educação problematizadora, questionadora e crítica. Eles confiam na educação conscientizadora para a realização das transformações sociais e para a construção de uma sociedade mais justa.

Portanto, o pensamento de Freire, Morin e Santos é atual e serve de inspiração para a educação no século XXI. Considerar os aspectos da complexidade, da ecologia de saberes e do diálogo, como bases para a educação, parece ser um caminho para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e para conectar a escola com a vida humana e recuperar o “[...] elemento humano do humano”, isto é, suas paixões, emoções, dores, alegrias e sonhos (MORIN, 2001; FREIRE, 2018).

A proposição educativa desses teóricos faz entender que além dos conhecimentos técnico-científicos necessários para a vida, o educando precisa adquirir a capacidade de orientar-se e de aprender a identificar quais são, efetivamente, as questões fundamentais para o ser humano, para a vida e para a convivência.

5 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O PROJETO FORMATIVO TENCIONADO

> *"A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum". (ARENDT, 2009, p. 247)*

A sociedade contemporânea é marcada por intensas mudanças e, muitas vezes, contraditórias. Ao mesmo tempo que é chamada de sociedade do conhecimento e da comunicação, a qual todos estão conectados, vive-se em tempos de incomunicação, incompreensão e solidão. O conhecimento científico e tecnológico que era para produzir bem-estar à humanidade tem aprofundado a pobreza e a exclusão.

Não isenta dessas transformações, ao longo dos anos a educação tem sido chamada para contribuir com o desenvolvimento humano e sustentado e com a cidadania global. Posto que não se pode pensar a educação dissociada da sociedade e, consequentemente, da conjuntura global, visto que vivemos numa sociedade globalizada e de que não se pode desconsiderar os fatores condicionantes internos que propulsionam a criação, implementação e adesão de medidas que afetam a educação escolar; aposta-se na educação como caminho para estimular e criar condições para que homens e mulheres se adaptem às constantes mudanças e exigências do novo contexto mundial.

É nesse processo de centralidade da educação, para atender aos desafios que a sociedade contemporânea impõe, que se assiste à elaboração de propostas educacionais de nível internacional, desdobradas em documentos estruturantes da educação em nível nacional. Recentemente e de modo específico, o documento da BNCC.

A preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional, a formação cidadã e a formação ética têm sido os fins da educação. Espera-se que a educação formal deva se preocupar com a formação humana e com a valorização da vida em todas as dimensões.

Salienta-se que, a formação humana não compete somente à educação formal (escola), pois, a “[...] vida social implica a vivência da educação pelo convívio, pela interação entre as pessoas, pela socialização das práticas, hábitos e valores que produzem a vida humana em sociedade” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 235). Como parte da sociedade, a escola não pode desconsiderar o contexto político e econômico, nem estar à sua margem. Entretanto, o educativo não pode estar subordinado ao modelo econômico e a serviço dele. Então, compete à escola educar para o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas e ao respeito das necessidades individuais e sociais dos educandos, bem como a inserção no mundo, a emancipação e a formação crítica, tendo em vista a construção de uma sociedade justa, igualitária e solidária.

A proposta de educação até aqui defendida reverbera para a formação do ser humano como um todo, nas suas dimensões cognitiva, afetiva, emocional, ética e estética. Para isso, fundamenta-se nos conceitos de diálogo de Paulo Freire, da ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos e de complexidade de Edgar Morin como proposição de um projeto educativo libertador e emancipador, voltado para a construção de uma sociedade melhor e responsável com a natureza e com todas as formas de vida existentes na Terra.

Se se conhece os fins da educação, quais são os meios utilizados para alcançá-los? Se as orientações para a educação na contemporaneidade preceituam os princípios da democracia, da ética, da solidariedade, da justiça social, da pluralidade, da diversidade etnocultural, esses fundamentos se apresentam na BNCC? Que fundamentos alicerçam a formação humana anunciada na BNCC? Esta é a preocupação que o presente capítulo se propõe a problematizar e discutir.

Assim, neste capítulo focaliza-se o documento da BNCC destacando o seu processo de construção e o debate nacional em torno da sua elaboração, estrutura e organização e o estudo do documento em si, buscando refletir sobre os fundamentos educacionais presentes na BNCC-EF com os princípios considerados necessários e urgentes à educação na atualidade fundados no diálogo, na ecologia dos saberes e na complexidade.

5.1 Base Nacional Comum Curricular: fatores condicionantes

Vive-se num mundo de constantes e profundas transformações, marcado pela globalização e pelo pensamento neoliberal. Tal cenário tem refletido na educação com as articulações entre os sistemas educativos e produtivos, a revisão da função do Estado e a regulação dos sistemas educacionais.

Ao pensar a educação, subjaz a visão de ser humano e de sociedade que se quer formar. Sumariamente, dois projetos societários concorrem-se entre si. Um, por uma educação que reconhecendo a desigualdade social, defende a transformação econômica e social em busca da construção de uma sociedade justa, solidária e democrática; e outro que "[...] prioriza a formação para o trabalho na lógica do mercado, favorecendo o gerencialismo, o estabelecimento de competências e a cultura da performatividade" (AGUIAR; TUTTMAN, 2020, p. 72).

A formulação de uma base nacional comum situa-se nesse contexto de disputa de projetos de sociedade. A ideia de formação - via currículo e avaliação - para atender as demandas atuais da sociedade e do mercado tem assumido, nas últimas três décadas, a centralidade das políticas e ações dos governos. Constata-se que as políticas curriculares "[...] têm tido a intenção de regular tanto o que deve ser ensinado e apreendido – aquilo que conta como conhecimento válido – como quem devemos ser (ou não) na sociedade" (SANTOS; FERREIRA, 2020, p. 19).

Ainda que o debate sobre a formação básica comum permeie a história da educação brasileira, a discussão acerca do estabelecimento de um conjunto comum de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para todo o território nacional, se consolida a partir da Constituição Federal de 1988. Esse debate adquire ainda mais força, na história recente, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, em 2010, que ao tratar da sua implementação, o CNE aponta a necessidade de o MEC propor as expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares a ser atingidas pelos estudantes.

A partir desse debate nacional e face às demandas internas e externas, a ideia de construção de um currículo nacional se tornou cada vez mais imperativa e foi ganhando destaque junto aos diversos setores da sociedade civil (entidades acadêmicas, movimentos sociais, especialistas em educação, grupos empresariais, entre outros).

Esse convencimento sobre a necessidade de um currículo nacional, materializado na BNCC, se torna mais eminente, a partir da Lei do PNE, na qual a expressão “base nacional comum curricular” é explicitamente inscrita na legislação e, depois, com a alteração da LDB, em 2017, que estabelece a nova estrutura e organização do ensino médio.

É sabido que o tema de currículo nacional, base nacional comum ou demais atribuições, não é um tema inédito no campo educacional e sua discussão permeia a história da educação brasileira. Embora a noção de formação comum na legislação brasileira tenha se voltado, inicialmente, para a educação secundária, é possível observar a preocupação da formação comum e seu entendimento nos dispositivos legais ao longo da história.

Na Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244/1942) já havia referência a um conjunto comum de disciplinas dos cursos clássico e científico. Essa ideia de um núcleo comum de disciplinas no ensino secundário, se mantém na LDB n. 4.024/1961, que organiza o ensino médio em uma parte comum, compreendida pelas disciplinas obrigatórias e uma parte livre, composta pelas disciplinas optativas.

A partir da Lei n. 5.692/1971, introduziu-se na legislação educacional a organização curricular para o ensino fundamental e médio, baseada em parte comum e obrigatória em todo território nacional, complementada por uma parte diversificada, destinada a atender às peculiaridades locais, das escolas e às diferenças individuais dos alunos. Ainda que a noção de núcleo comum estivesse ligada à indicação das matérias, essa Lei inaugurou no debate educacional a preocupação constante de se ter um núcleo central de estudos para os ensinos fundamental e médio, via normas legais.

Desde então, a ideia de formação comum tem sido debatida e contemplada nas legislações e documentos oficiais, mostrando as mudanças e nuances que o conceito de formação comum comporta, que vão desde a explicitação de diretrizes e finalidades gerais da educação à prescrição detalhada de conteúdos escolares por ano ou semestre.

É com base no Art. 210 da CF 88, que se constitucionaliza o conceito de formação básica comum, associado ao estabelecimento de conteúdos mínimos para a educação escolar e no Art. 26 da LDB 9.394/1996, que ratifica esse conceito, que a questão do currículo nacional assume cada vez mais a atenção no debate

educacional recente, sendo os PCN, as DCN (1998; 2010) e a BNCC, documentos resultantes desse processo.

Junto à preocupação do que ensinar e aprender, as exigências decorrentes da nova configuração mundial, pós década de 1990, têm levado os países em desenvolvimento a assumir as diretrizes dos organismos internacionais, inserindo a educação na lógica do mercado e da competitividade. No caso particular da educação, esta "[...] tende igualmente a ser entendida como condição básica de superação das desvantagens de inserção nos mercados mais competitivos e como elemento determinante de mobilidade social ascendente no plano individual" (BARRETO, 2000, p. 18).

Assim, atendendo às exigências de inserção do país na nova ordem mundial e alicerçado na Constituição, a gestão do governo FHC introduziu a reforma educativa com ênfase no currículo, elaborando, nos anos de 1990, os PCN e na sequência as Diretrizes Curriculares Nacionais. Entretanto, apesar desses documentos se assumirem como sendo a base comum, eles são revisitados e reelaborados nas décadas seguintes, em torno da discussão da formação básica comum e do currículo nacional.

Importa destacar que a ideia de reforma da educação vem atrelada à ideia de mudanças curriculares. A proposição dos PCN, na década de 1990 e a elaboração da BNCC, duas décadas depois, trazem em sua acepção o currículo como elemento estruturante da reforma educacional, sem considerar os demais fatores que interferem na educação. Além disso, essas mudanças priorizam o currículo voltado para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, de atitudes e de valores e da capacidade de tratar as informações e de se organizar nas relações de trabalho de forma mais autônoma, respondendo à lógica do mercado e da competitividade. Nessa direção, a aprendizagem dos estudantes, a avaliação e o resultado tornam-se linhas mestras dessas reformas curriculares.

Sobre essa tendência da reforma educacional com ênfase nas mudanças curriculares, Maria Helena Guimarães de Castro, que esteve à frente da elaboração dos PCN (na gestão de FHC) e da aprovação da BNCC (na gestão de Michel Temer), explica:

> O currículo não é mais centrado no conhecimento, nem no aluno, mas na *aprendizagem* e no *resultado*, entendido como aquilo que o discente *sabe* e é *capaz de fazer*. Por essa razão é também denominado currículo referenciado em competências.
> A grande inovação que a sociedade do conhecimento impõe à educação direciona-se ao seu núcleo central: o que aprender e como ensinar e avaliar o aprendizado, ou seja, dirige-se ao currículo e aos aspectos pedagógicos. (CASTRO, 2020, p. 99, grifos meus)

A disputa pelo entendimento do que deve ser a formação básica comum continua tão vívida, que mesmo com a mudança de governo no início dos anos 2000, não há significativas rupturas no que tange à política educacional vigente na década de 1990 e as gestões posteriores. O tema currículo mantém-se no debate nacional, evidenciando a disputa de projeto societário e, por conseguinte, de conhecimento a ser ensinado e aprendido.

Cabe salientar que, embora a gestão do governo Lula não tenha rompido com a política e ações do governo anterior, reconhece-se, como mostram Aguiar e Tuttman (2020), àquelas que demarcaram distâncias entre os projetos dos governos FHC e Lula, no que se refere à educação básica, ao buscar conversar com diversos atores do campo educacional.

É perante esse movimento de interlocução com os diversos atores da educação, instaurada nas gestões do governo Lula, que o tema currículo é discutido. Segundo Aguiar e Tuttman (2020), a intenção, nesse momento, era discutir com os diversos agentes a questão de currículo relacionado às práticas educativas e atender às prescrições das legislações brasileiras. Nesse ínterim, desponta-se iniciativas para a construção de uma base nacional comum, a qual ganha força a partir da Resolução CEB/CNE n. 07/2010, que fixa as DCN do Ensino Fundamental de nove anos, ao mencionar no Art. 49 a necessidade de o MEC elaborar, mediante consulta pública, expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental.

> Art. 49 O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução). (BRASIL, 2010)

As expectativas de aprendizagem estavam atreladas à ideia de explicitação dos conteúdos curriculares, visto que por ser as DCN orientações gerais sobre a finalidade e princípios da educação básica, elas não tratam do detalhamento e

distribuição dos conteúdos de cada área do conhecimento por ano e etapa escolar. Devido as discussões havidas em diferentes instâncias, em especial, no âmbito da CONAE (Conferência Nacional de Educação), a expressão “expectativas de aprendizagem” foi substituída por “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, perfilados ao direito à educação.

Apesar da divergência de ideias que envolve a temática do currículo, para Aguiar e Tuttman (2020) nas duas gestões do governo Lula as indagações sobre o currículo e sua construção foram tratadas de maneira democrática, ao priorizar a interlocução com os diversos atores do campo educacional, visando a construção de um ‘‘projeto de sociedade e educação democráticas”, afastando-se, assim, “de um projeto educativo marcado pela racionalidade técnico-instrumental” (AGUIAR; TUTTMAN, 2020, p. 76).

Ainda em aberto o debate curricular, a partir de 2012, já no governo Dilma Rousseff, intensificou-se no cenário educacional brasileiro o movimento para a construção de uma base nacional comum para virem substituir os PCN. Sob a alegação de que os PCN apresentavam orientações gerais e não específicas para cada componente curricular e, por se mostrarem obsoletos frente às atuais demandas educacionais do país. Somadas a ideia, anunciada na implementação das DCN do Ensino Fundamental, de o MEC explicitar as expectativas de aprendizagens dos conteúdos curriculares.

Além dos agentes públicos e de grupos já envolvidos nesse debate nacional, o movimento contou com o apoio de outros setores da sociedade civil, por exemplo, o Movimento pela Base Nacional Comum, que é um grupo não governamental e apartidário formado em 2013 e que reúne pessoas, organizações e entidades em defesa da construção e implementação da BNCC[23].

Assim, ainda no ano de 2012, o MEC elaborou o documento intitulado: “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do ensino fundamental” contendo o conjunto de aprendizagens essenciais a ser assimilado e desenvolvido pelo estudante nos três primeiros anos desta etapa de escolaridade, de modo a assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Lançado em dezembro

[23] Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/. Acesso em: 05 ago. 2020.

de 2012, o documento foi submetido à consulta pública durante o ano de 2013, com expectativa da divulgação do resultado das contribuições para o ano de 2014.

Segundo Alferes e Mainardes (2014), esse documento consistia na tentativa de elaboração de um currículo nacional para o ciclo de alfabetização. Sua elaboração surgiu a partir do estudo sobre os resultados das avaliações externas, tais como: Provinha Brasil, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e sobre as necessidades emanadas dos professores a respeito dos conteúdos a serem ensinados e das metodologias a serem desenvolvidas. Além disso, o documento "Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do ensino fundamental" estava articulado ao Programa Pró-Letramento[24] e ao Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[25] (ALFERES; MAINARDES, 2014).

Na ocasião, o referido documento sofreu várias críticas, dentre elas, a de que os problemas da educação, em especial, da educação pública, não seriam resolvidos por meio de elaboração de documentos, sem perseguir os problemas que impactam na qualidade da educação, quais sejam: infraestrutura e funcionamento das escolas, bem como a valorização e formação dos profissionais da educação. Todavia, ao contrário do esperado, no final do ano de 2013 o MEC não divulgou o resultado das contribuições ao documento "Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do ensino fundamental" e disponibilizou uma nota mencionando a elaboração de um texto complementar para abranger a educação básica:

---

[24] O Programa Pró-Letramento foi criado em 2005 e implantado a partir de 2006 em diversos estados brasileiros. Referiu-se à uma política nacional de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas áreas de alfabetização/linguagem e matemática, que surgiu como uma ação emergencial na busca de subsidiar os professores em sua prática pedagógica, nas questões relativas ao uso da língua oral e escrita.

[25] Programa de formação para professores alfabetizadores, criado em 2012. O PNAIC foi um compromisso assumido pelos Governos Federal, do Distrito Federal, Estaduais e Municipais para alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Esse Programa teve suas ações descontínuas após o golpe de 2016 e da criação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) em 2019. Em reportagem publicada no dia 06 de maio de 2021, o jornal Folha de São Paulo divulgou a protelação do INEP na publicação de um estudo mostrando os impactos positivos do PNAIC nos indicadores educacionais. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/05/governo-barra-artigo-do-inep-que-aponta-evidencia-positiva-de-pacto-de-alfabetizacao-do-pt.shtml?utm_source=mail&utm_medium=social&utm_campaign=compmail. Acesso em: 08 jun. 21.

> De acordo com a nova decisão da Secretaria de Educação Básica do MEC, acerca do documento intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”, estamos aguardando um texto complementar, que deverá tratar não só do Ensino Fundamental, mas de toda a Educação Básica de forma integrada. Aquela Secretaria está executando um conjunto de ações que construirá um documento único, sua elaboração estará apoiada em discussões de equipes do Ministério e contará com a contribuição de pesquisadores das universidades e representantes de entidades e associações ligadas à educação. Portanto, solicitamos aguardar a divulgação do novo documento, a fim de recebermos contribuições e sugestões. (BRASIL, 2014a)

Cabe registrar que, neste comunicado, o MEC dá indícios sobre a intenção de elaborar um documento com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para toda a educação básica e não somente para o ciclo de alfabetização.

Assim, dando sequência a esse movimento, a Secretaria de Educação Básica (SEB) organiza o documento “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” como resultado do amplo debate nacional em curso sobre o tema. Alinhado às referências nacionais da educação básica brasileira (LDB e DCN) e elaborado com a participação de representantes das universidades públicas, das secretarias estaduais de educação, da CAPES, do INEP, entre outros; o documento, em versão preliminar, visava dar suporte aos sistemas e escolas para a construção de suas propostas curriculares “a partir dos *Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento e da base de conhecimentos apresentados em cada Área*” (BRASIL, 2014b, p.159, grifos no documento).

Os depoimentos que compõem a pesquisa de Tarlau e Moeller (2020) mostram que, na ocasião, o documento apresentado pela SEB preocupou o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) pois, de um modo geral, esse documento tinha uma perspectiva mais filosófica do que tecnocrática e, o Movimento pela Base almejava “[...] um documento mais ‘prático’, que especificasse o conteúdo que os educadores deveriam ensinar” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 571).

Aguiar e Tuttman (2020) destacam que, até o fim de 2014, a discussão girava em torno da elaboração de uma base nacional comum, distante da ideia transmutada, a partir de 2015, de currículo nacional. Conforme a análise dessas autoras, as sucessivas mudanças no MEC e nas suas secretarias durante as duas gestões da presidenta Dilma Rousseff contribuíram para o distanciamento do debate

travado até então sobre uma base nacional comum e o delineamento da criação de uma base nacional comum curricular.

> A concepção de uma base nacional comum curricular como um currículo nacional torna-se hegemônica no MEC com as iniciativas que foram tomadas pela SEB na gestão de Manuel Palácios, apesar das críticas oriundas de especialistas de currículo e das várias associações do campo educacional. Aliás, as associações científicas da área da educação envolvidas com a base curricular, na etapa de definições sobre o processo de elaboração da BNCC pela SEB, diferentemente do que ocorrera em gestões anteriores, não foram acionadas para um diálogo sistemático sobre o tema. Manuel Palácios contemplou como principais interlocutores outros atores, como o Consed, a Undime e o Movimento pela Base. (AGUIAR; TUTTMAN, 2020, p. 79-80)

Fato esse reafirmado na pesquisa de Tarlau e Moeller (2020). A entrada de Manuel Palácios na Secretaria do MEC, em 2015, provoca uma grande mudança na pauta educacional e o tema da BNCC adentra na agenda do governo federal.

Conforme aponta Alves (2014), apesar de a LDB de 1996 mencionar a existência de base nacional comum, nas seções que tratam da educação básica e da formação de professores as expressões não são explicadas, o que dá abertura para intensos debates. É a partir das DCN e da elaboração do projeto de lei do PNE que o debate sobre a construção de uma base nacional comum se intensifica.

Segundo os depoimentos coletados por Tarlau e Moeller (2020), a Fundação Lemann viu no processo de construção do PNE 2014-2024 uma oportunidade imediata para solidificar a ideia de base nacional comum curricular. Dentre as várias emendas apresentadas (e aceitas) pelo Todos pela Educação ao PNE, três estabeleciam prazos para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais: junho de 2016.

Com a Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE para o período de 2014-2024, o termo “base nacional comum curricular” é explicitamente inscrito na legislação e passa, portanto, a ser incluído no debate, e junto a ele, o formato desse documento: centrado na explicitação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os ensinos fundamental e médio, com o prazo de dois anos a partir da vigência do PNE (estratégias 2.1 e 3.2).

É importante destacar, também, que no caso brasileiro, a elaboração de uma base nacional está imbricada, no plano macro, com o quadro econômico e mercadológico de projeto unificador de educação: uniformização/centralização curricular, testagem em larga escala e responsabilização de professores e gestores

e com as influências das experiências internacionais de orientações curriculares, como por exemplo o *Common Core* americano. No plano micro, além do arcabouço legal, as metas do movimento Todos Pela Educação, consubstanciadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), como um indicador de resultado de aprendizagem e a avaliação censitária, têm contribuído para convencer sobre a necessidade do estabelecimento de uma base nacional comum para a educação básica brasileira.

Como mencionado no capítulo 3, desde o seu surgimento, o TPE tem atuado fortemente na definição de políticas para a educação brasileira. O PDE lançado em 2007, sob a gestão de Fernando Haddad, cuja maior novidade foi o Ideb, refletiu a aproximação da política do MEC à agenda empresarial defendida pelo TPE (MARTINS, 2016). A política de avaliação censitária e de metas e indicadores de qualidade, que abrange todas as escolas e estudantes, sustentou-se como uma política de inclusão e de garantia de uma aprendizagem para todos os estudantes. Como analisa Martins (2016, p. 100), a aprendizagem é o núcleo do PDE, assim como nas propostas do TPE. “Desta maneira, os indicadores de qualidade e suas metas passaram a nortear as políticas do MEC. O Ideb conjuga desempenho e fluxo escolar sintetizando duas das metas propostas pelo TPE (metas 3 e 4)”.

Dentre as cinco bandeiras (metas) norteadoras do TPE para a educação brasileira, destacam-se aquelas que se referem exclusivamente ao estabelecimento de um currículo nacional e a consolidação das avaliações para mensurar as aprendizagens dos estudantes. A saber:

> 1. **Currículo**: o País precisa ter um currículo nacional, com as expectativas de aprendizagem dos alunos por série/ciclo.
> 2. **Valorização dos professores**: o magistério deve ter uma formação adequada, com foco na aprendizagem dos alunos, além de contar com uma carreira mais atraente.
> 3. **Fortalecimento do papel das avaliações**: as provas aplicadas para medir a qualidade da Educação devem orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas. Por isso, é necessário que elas forneçam informações aos professores e aos gestores sobre o que os alunos aprenderam e deixaram de aprender.
> 4. **Responsabilização dos gestores**: os gestores brasileiros devem ser apoiados, mas também responsabilizados pelo desempenho dos alunos.
> 5. **Melhora das condições para a aprendizagem**: o País deve ampliar a exposição dos alunos à aprendizagem por meio do cumprimento das quatro horas diárias obrigatórias e da ampliação do turno de ensino, com utilização do contraturno para reforço escolar e recuperação. (TODOS PELA EDUCAÇÃO..., 2010)

Segundo essa visão, a definição do que deve ser ensinado em sala de aula e a adoção de exames de verificação da aprendizagem são mecanismos para solucionarem os problemas da desigualdade educacional e da qualidade da educação escolar no país. Desse modo, percebe-se que aos poucos as ações e as medidas tomadas e a influência de grupos notáveis da sociedade civil no campo educacional, em especial o TPE e o Movimento pela Base - ambos organizados e patrocinados pela Fundação Lemann - vão orquestrando um cenário favorável e convincente para a composição de uma base nacional comum curricular para a educação básica brasileira.

Todavia, essa política de metas e de indicadores de qualidade reflete o caráter neoliberal de implantação de um mercado educacional excludente e privatista em detrimento da inclusão e da educação de qualidade no país. Ao transformar o Ideb em um indicador do Estado, a política de avaliação censitária, implementada por Haddad, coloca as escolas sob suspeição, estimula a meritocracia, promove a competição entre as escolas, estabelecendo a "cultura de metas"[26] e dá sustentação para a construção de um currículo nacional.

A "cultura de metas", a intensificação das avaliações na verificação do desempenho de alunos e a definição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são refletidas e incorporadas no PNE 2014-2024 e traduzidas na BNCC homologada.

5.2 O processo de construção da BNCC: componentes históricos e políticos

Após a aprovação do PNE 2014-2024, o então ministro, Renato Janine Ribeiro, inaugura o processo de elaboração de uma base nacional curricular, instituindo uma comissão de especialistas por meio da Portaria ministerial n. 592, de junho de 2015. A Portaria determinou a participação de 116 membros, divididos em: a) professores pesquisadores de universidades, com experiência na educação

[26] Conforme Freitas (2019c), as avaliações de larga escala devem ser utilizadas como instrumento para avaliar políticas públicas educacionais dos governos. Essas avaliações abrangem municípios, estados e até mesmo um país, e podem ser feitas tanto de forma *censitária*, envolvendo todas as escolas e estudantes, como de maneira *amostral*, utilizando-se de procedimentos estatísticos. Mas, "[...] com o advento das políticas neoliberais na educação [...], o campo da avaliação foi sequestrado por estas políticas e as avaliações passaram a ser voltadas para fiscalizar as escolas, invertendo sua direção. As políticas ficaram ilesas e as escolas aparecem como as grandes culpadas" (FREITAS, 2019c). Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2019/05/10/a-pos-verdade-da-avaliacao-censitaria/. Acesso em: 31 ago. 2021.

básica e formação de professores; b) professores da educação básica, indicados pelo Consed e pela Undime; e c) especialistas das Secretarias de Educação, além dos coordenadores e assessores indicados pelo MEC. Além de organizar a comissão de especialistas para a elaboração da BNCC, a Portaria também estabeleceu o prazo de fevereiro de 2016 para a entrega da versão preliminar do documento.

Segundo o relato de partícipes dessa comissão, a primeira etapa do trabalho concentrou-se no levantamento, leitura e análise das propostas curriculares das Secretarias de Educação estaduais e municipais de alguns estados e na identificação do comum entre elas. Inicialmente, esse momento foi organizado por áreas de conhecimento e, depois, por componente curricular, dado o pouco tempo para a apresentação da versão preliminar (VALLADARES; GIRARDI; NOVAES; NUNES, 2016).

A organização das equipes por componentes curriculares, e não por áreas de conhecimento, recebeu várias críticas, visto a ausência de interação entre as equipes e a natureza do documento a ser elaborado. A fragmentação dos grupos "[...] limita as possibilidades de implantação da BNCC e o currículo em uma perspectiva integrada, interdisciplinar e contextualizada" (VEIGA; SILVA, 2018, p. 57).

A primeira versão da BNCC foi divulgada para consulta pública em setembro de 2015. O MEC foi o órgão responsável por divulgá-la e colher as contribuições no portal institucional, bem como por mobilizar a participação dos profissionais da educação e da sociedade civil na construção da BNCC, em parceria com o Consed e a Undime. A Universidade de Brasília (UnB) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) foram responsáveis por acompanhar as contribuições. A primeira gerou relatórios quantitativos das contribuições e a segunda tratou qualitativamente as participações registradas no portal do MEC.

O documento ficou disponível para consulta pública no período de setembro de 2015 a abril de 2016. As análises das contribuições foram divididas em duas partes: de setembro a dezembro de 2015 e de janeiro a abril de 2016. A consulta pública no portal do MEC consistia em responder um questionário de múltipla escolha e preencher uma caixa de texto livre, caso o participante desejasse excluir ou incluir um objetivo de aprendizagem.

Os relatórios advindos da consulta pública da BNCC, segundo Valladares, Girardi, Novaes e Nunes (2016), foram trabalhados pelas equipes organizadas por componentes curriculares e por meio de contatos com as equipes de outros componentes, também contando com o auxílio de leitores críticos que emitiram pareceres sobre o texto. Ademais, eventos com profissionais da educação e estudantes foram promovidos pela equipe coordenadora da BNCC e por outras entidades, a fim de discutir o documento.

Segundo essas autoras, o trabalho das equipes centrou-se em analisar as contribuições resultantes da consulta pública e reelaborar o documento, visando a atender às manifestações registradas no portal do MEC e a adequá-las. Esse trabalho culminou na construção da segunda versão da BNCC.

O segundo momento de participação resultou na organização e realização das conferências estaduais, organizadas pelo Consed e Undime. A metodologia de apreciação do documento consistiu nas

> [...] discussões por áreas de estudos/componentes curriculares, e coordenadas por moderadores que, em sua maioria, apresentavam slides com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam a proposta de alteração, se fosse o caso. (AGUIAR, 2018, p. 11)

Conforme apontam Valladares, Girardi, Novaes e Nunes (2016), houve alteração nesse segundo momento, haja vista a crise política instaurada pelo processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. A segunda versão do documento, que inicialmente seria entregue ao Consed e à Undime para a realização das conferências estaduais e, depois dos ajustes da Secretaria da Educação Básica, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), foi alterada para entrega direta ao CNE que, juntamente com o Consed e a Undime, organizou as conferências estaduais.

O golpe jurídico-parlamentar de 2016, que culminou com o impedimento da presidenta Dilma, rompe com o movimento de elaboração da BNCC iniciado em 2015. Para o prosseguimento dos trabalhos, instituiu-se uma nova comissão para a elaboração da terceira versão do documento. A partir desse momento, a equipe responsável pela primeira e segunda versões da BNCC não foi mais acionada ou envolvida, não tendo participação na versão aprovada da BNCC.

Na ocasião, os participantes do primeiro movimento de elaboração da BNCC criticaram as direções assumidas pelo MEC, após o golpe de 2016, na condução do processo de construção do documento. Em nota de esclarecimento e manifestação, a então equipe de elaboração da BNCC manifestou preocupação, tanto com a inserção de grupos e atores não legítimos para deliberar sobre a construção do documento, quanto com a descontinuidade da coerência e dos princípios assumidos até então pela equipe (NOTA DE ESCLARECIMENTO..., 2016).

Segundo Neira, Alviano Junior e Almeida (2016), as duas primeiras versões da BNCC foram concebidas como um ponto de partida, e não como um currículo mínimo.

> Na sua concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar. Ela poderia inspirar professores e professoras a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade. Afinal, o que se ensina, o como se ensina e o que e como se avalia tem que ser uma decisão de cada instituição e explicitada no seu projeto pedagógico. (NEIRA; ALVIANO JUNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 32-33)

Além disso, os autores afirmam que as temáticas que suscitam discussão na sociedade atual – por exemplo, gênero e orientação sexual – eram abordadas nas primeiras versões do documento, valorizando o perfil de sujeito histórico, crítico e consciente que se pretendia formar.

Essas afirmações podem ser identificadas na segunda versão do documento ao considerar a autonomia dos sistemas educacionais e das escolas para ressignificar os fundamentos que orientam a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das áreas de conhecimento de acordo com seus interesses e necessidades (BRASIL, 2016, p. 85), bem como ao contemplar a questão de gênero e orientação sexual como um direito dos estudantes da Educação Básica: “[direito] ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação [...]” (BRASIL, 2016, p. 34).

Valladares, Girardi, Novaes e Nunes (2016) acrescentam que a primeira e segunda versões da BNCC se articulavam com um conjunto de proposições de políticas públicas de educação, bem como com as DCN e com o PNE 2014-2024.

Destituída a primeira comissão, a equipe responsável pela terceira versão da BNCC entregou o documento ao CNE em abril de 2017. No Conselho Nacional de Educação, a comissão responsável pela BNCC decidiu pela promoção de cinco audiências públicas nacionais, contemplando todas as regiões do país. Segundo Marcia Aguiar (2018), na ocasião conselheira do CNE, as propostas advindas dessas audiências foram recebidas pelos organizadores da ação, que agruparam as proposições e sugestões de alteração no documento e encaminharam ao MEC.

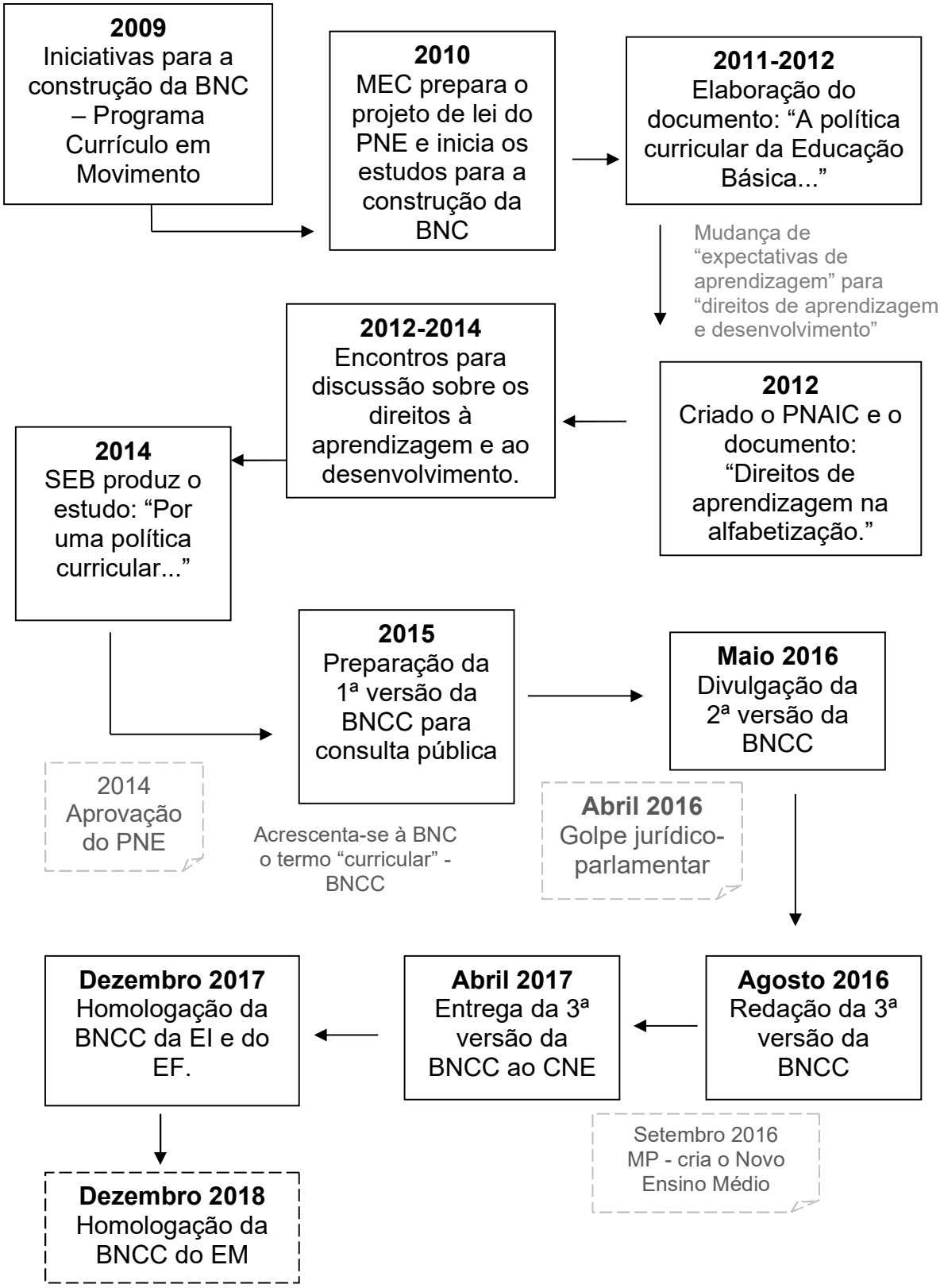
Cabe registrar que, além dos limites já apontados, a terceira versão da BNCC rompe com a concepção integradora de educação básica, ao excluir uma de suas etapas de escolaridade: o Ensino Médio. Por meio da Medida Provisória, convertida na Lei n. 13.415/2017, o Ensino Médio sofreu uma reestruturação e organização curricular e foi adicionado à BNCC somente em 2018.

Aguiar (2018) alerta que, no decorrer do processo de aprovação da BNCC, já havia sido sinalizada a complexidade que o assunto envolvia, somada à necessidade de tempo adequado para a leitura crítica e apurada da proposta. Contudo, o MEC optou pela aceleração do trâmite de aprovação da matéria, desconsiderando as sugestões advindas das audiências públicas. Nas reuniões realizadas que antecederam a aprovação do texto da BNCC,

> Não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE [...]. No momento da apresentação, o MEC ainda recebeu contribuições de Conselheiros e Conselheiras e se comprometeu a incluir algumas delas no documento da BNCC. Este processo não permitiu uma análise pormenorizada das inclusões, por parte da Comissão e do CNE, como requer a matéria, sobretudo, se considerarmos a substantiva contribuição advinda das audiências públicas. (AGUIAR, 2018, p.12)

O fechamento desse movimento culminou na homologação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em dezembro de 2017. A figura a seguir ilustra o percurso histórico de elaboração da BNCC. É importante frisar que o objetivo do diagrama é destacar os principais marcos que compõem esse percurso histórico, ciente das contradições, disputas e resistências que esse processo contém.

Figura 2: Percurso histórico de elaboração da BNCC



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2017) e http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico

Vale ressaltar que a participação no processo de elaboração da BNCC reúne diferentes experiências e interpretações expressas pelos partícipes desse processo. Tarlau e Moeller (2020) apontam que há uma concordância no que se refere à presença da Fundação Lemann nesse processo. Para as autoras, a Fundação Lemann influenciou o processo de elaboração e promoção da BNCC por meio de: (1) recursos materiais, financiando a participação de funcionários do MEC, do Consed e da Undime em eventos nacionais com compras de passagens e com pagamento das refeições; (2) produção de conhecimento, promovendo seminários, tradução de documentos estrangeiros e patrocinando relatórios de pesquisa e visitas de especialistas internacionais para relatar experiências sobre a construção de padrões curriculares comuns; (3) poder da mídia, treinando jornalistas para noticiar questões educacionais, incluindo a BNCC, e apresentá-las de forma positiva e (4) redes formais e informais, construindo uma rede de políticos importantes e de especialistas renomados favoráveis à BNCC.

Segundo a análise das autoras, a construção dessa rede de apoiadores à BNCC foi a estratégia mais importante da Fundação Lemann para influenciar os formuladores dessa política pública; pois, congregou a participação "[...] dos dois maiores partidos políticos [brasileiros] (PT e PSDB)", permitindo assim, "[...] que a BNCC se tornasse uma iniciativa apartidária de política pública", em torno do apoio de uma Base Nacional Comum Curricular (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 579).

A pesquisa dessas autoras evidencia que, apesar dos participantes do processo de construção da BNCC reconhecerem a influência da Fundação Lemann na efetivação do documento, a maioria dos agentes governamentais não veem essa ação como algo negativo. Ao contrário, os participantes se consideram líderes do processo de redação do documento da BNCC e veem a Fundação e o Movimento pela Base como apoiadores na formação de opinião pública transcendendo as fronteiras ideológicas. Por isso, Tarlau e Moeller (2020, p. 581) consideram que:

> [...] este é o pináculo do consenso "por filantropia": por meio da mobilização de recursos materiais, produção de conhecimento, poder de mídia e redes formais e informais, convencer funcionários públicos suficientes a liderar uma iniciativa de política pública. Dessa forma, a Fundação Lemann catalisou, patrocinou e apoiou um processo que permitiu a diferentes atores institucionais trabalhar pela implementação de uma ideia de política pública. O apoio à BNCC tornou-se rapidamente um "senso comum" educacional no Brasil, defendido por um amplo leque de atores, por diversas razões, transformando assim qualquer divergência com a BNCC em irracional, ilógico e, no mínimo, *ideológico.* (grifos das autoras)

Mesmo com as mudanças ocorridas no governo a partir do golpe jurídico-parlamentar de 2016, a Fundação Lemann e o Movimento pela Base permaneceram presentes no MEC e no processo de construção da BNCC, tendo acesso ao texto da terceira versão do documento, previamente (TARLAU; MOELLER, 2020).

Apesar da permanência desses dois agentes influenciadores no MEC pós o golpe de 2016, é percebível a ruptura entre o movimento de elaboração da terceira versão da BNCC e o movimento das duas primeiras versões, posto que a necessidade do documento seja um dissenso na comunidade educacional, não se pode ignorar que a terceira versão da BNCC representa explicitamente o desmantelamento do projeto de educação presente nas DCN (2010) e no PNE 2014-2024.

Segundo a análise de Ximenes e Cassio (2017), a BNCC rompe com uma história de participação democrática na agenda educacional brasileira, que culminou com a elaboração do PNE 2014-2024 e na proposição do Sistema Nacional de Educação (SNE). A terceira versão da BNCC evidencia o desmonte do PNE 2014-2024, “[...] de seus mecanismos de financiamento e qualificação das escolas” e do projeto de criação do SNE (XIMENES; CASSIO, 2017).

Em similitude, Valladares, Girardi, Novaes e Nunes (2016) criticam a linearidade e a alusão à participação da sociedade presentes no texto de apresentação da BNCC homologada, negando as contradições do processo de construção da BNCC e o rompimento com o projeto de educação mais amplo. Aguiar (2018) avalia que a metodologia utilizada na construção da BNCC é verticalizada e centralizadora, pois prioriza as ideias de especialistas e “[...] subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares” (AGUIAR, 2018, p. 14). Isso contrasta com o discurso dominante, que afirma que o texto da BNCC é fruto do diálogo com a sociedade.

Segundo Aguiar (2018), a construção da BNCC não tem um marco de referência que assegure a unidade do trabalho. A respeito disso, concorda-se com a autora, que:

> Para definição de ações educacionais, seja a nível governamental ou de instituições educativas e escolares, é necessário ter um marco de referência, que represente as concepções, utopias, os sonhos, os princípios educacionais desejados e definidos coletivamente. Mais do que números, é fundamental uma interpretação qualificada. É preciso conhecer o que nos revelam os dados e os micro dados para a elaboração de um verdadeiro diagnóstico da educação. É preciso, ainda, refletir sobre o que está sendo realizado, o que é desejável e necessário para as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos do nosso país. As concepções, alicerçadas em princípios educacionais, a serem amplamente debatidas, se articulam aos sonhos, às utopias de resgate da dívida histórica do Estado brasileiro para com a educação nacional e, nesse caso, para a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A construção desses referenciais deve se efetivar de forma republicana. (AGUIAR, 2018, p.14)

Contudo, o MEC proclama que a BNCC foi "[...] elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento" e "[...] concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil" (BRASIL, 2018, p. 5). O MEC vale-se da consulta pública para argumentar com a comunidade escolar e a sociedade em geral e convencê-las do processo de construção coletivo da BNCC. Segundo informações do MEC, a primeira versão do documento teve 12 (doze) milhões de contribuições, via Portal do MEC; já a segunda versão contou com mais de 9 (nove) mil contribuições, advindas da realização dos 27 (vinte e sete) seminários estaduais.

Todavia, Cassio (2017) mostra que o total de 12 (doze) milhões de contribuições é falacioso e que essa informação deturpada compromete o debate público qualificado do processo de construção da BNCC.

> Entre o número de contribuintes únicos e as 12 milhões de 'contribuições' divulgadas há uma diferença de 8400%. Se considerarmos como contribuições efetivas aquelas que de fato propuseram intervenções no texto da Base (preenchimento de caixas de texto livre), teríamos 27.138 sugestões de inclusão de novos objetivos e 157.358 sugestões de modificação de objetivos existentes, o que representa apenas 1,52% do fabuloso número. A falta de distinção entre 'cadastro no Portal', 'contribuinte', 'contribuição' e 'contribuição efetiva' tem um custo elevado para o debate público qualificado: o de nos impressionarmos com o tamanho do número e esquecermos de avaliar o verdadeiro impacto da consulta na construção da BNCC. (CASSIO, 2017)

Somando-se às críticas ao processo de construção da BNCC, destacam-se o instrumento de informação utilizado que, por tratar-se de um questionário extenso, induziu a desistência dos usuários ao respondê-lo e a ausência de participação na matriz da BNCC. A apreciação pública restringiu-se a opinar a partir da estrutura e dos conteúdos já estabelecidos previamente pela equipe de elaboração do MEC.

Diante do cenário mostrado, questiona-se a efetiva participação da comunidade educacional (pesquisadores, universidades, entidades), comunidade escolar (professores, gestores, alunos, pais) e sociedade em geral, na construção da BNCC. A participação democrática, além de cumprir um “protocolo”, precisa de qualificação para que haja participação ativa na tomada de decisões. Conforme afirmam Pateman (1992) e Gadotti (2014), é preciso que os sujeitos estejam de posse de informações nas quais possam basear sua decisão e que lhes sejam fornecidas “condições concretas de participação”. Isso implica conscientizar os atores envolvidos, fornecendo-lhes conhecimento e instrumentos basilares para manifestarem sua decisão. Para Rocha e Pereira (2018), a participação democrática na formulação do texto da BNCC foi meramente formativa, pois não foram dadas condições concretas para a efetiva participação no processo de construção.

O processo de consulta à sociedade na elaboração da BNCC configura-se como uma simulação de diálogo. Portanto, é questionável o discurso oficial de que o documento referenciado é resultado de amplos debates e do processo coletivo de participação democrática. Além do que, não se sabe se as contribuições efetivas (sugestão de inclusão/alteração de texto) da consulta pública foram analisadas e incorporadas às versões posteriores do documento. Tampouco se conhece os critérios utilizados para selecionar aquelas que seriam incluídas. Soma-se a isso a reviravolta política da terceira versão do documento, o que permite afirmar que “qualquer alegação de construção democrática da BNCC será um monumental engodo” (XIMENES; CASSIO, 2017).

Convém destacar que, apesar da versão homologada da BNCC apresentar um descompasso com o processo que vinha sendo construído, isto não quer dizer que as duas primeiras versões da BNCC fossem adequadas e consensuais na esfera educacional. O que se pode afirmar, é que seria um outro documento e, talvez, uma outra proposição educativa.

As primeiras versões da BNCC preservavam, em seus textos, aspectos de uma formação comprometida com os princípios democráticos e solidários, visando à construção de uma sociedade mais respeitosa e acolhedora à diversidade. Por exemplo, a questão de gênero e orientação sexual entre os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento e a situação do ser humano como parte e responsável de uma coletividade, considerando o desenvolvimento humano no coletivo:

> Ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer. (BRASIL, 2016, p. 34)

E afinadas à uma educação que "[...] vise à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas" (BRASIL, 2016, p. 33).

No entanto, entre consensos e dissensos, foi a terceira versão da BNCC a aprovada. A BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada em 2017 e, em 2018, a do Ensino Médio.

Para orientar e apoiar a implementação da BNCC nos estados, Distrito Federal e municípios, o MEC instituiu, em abril de 2018, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), por meio da Portaria n. 331/2018. Nessa portaria são estabelecidos diretrizes, parâmetros e critérios para a implementação da BNCC, bem como assistência financeira (via assinatura do termo de adesão) para assessoria, formação e impressão de materiais para a construção dos currículos à luz da BNCC.

Segundo o Movimento pela Base, todos os estados brasileiros e o Distrito Federal, com o apoio do MEC no âmbito do ProBNCC, reelaboraram, em 2018 e 2019, seus currículos da educação infantil e do ensino fundamental consoantes à BNCC. E, desde 2020, os municípios iniciaram o processo de regulamentação de seus currículos; sendo que, até o momento, a quase totalidade (96%) das redes municipais já têm seus currículos alinhados à BNCC. Em relação ao ensino médio, todos os estados brasileiros já reformularam seus currículos de referência, sendo que vinte e dois já foram homologados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).[27]

Além do ProBNCC é relevante destacar mais dois movimentos que convergem para o processo de implementação da BNCC: o "Acordo de empréstimo",

---

[27] Informações retiradas do Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Disponível em: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/. Consulta em 23 mar. 22.
Segundo informações do site, o Observatório é uma iniciativa do Movimento pela Base, em parceria com o Consed e Undime e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação, que tem por objetivo "reunir informações, dados e análises que mostram como caminha o alinhamento de políticas estruturantes: desde a reelaboração dos currículos municipais e estaduais aos editais do PNLD, formação de professores, matrizes das avaliações e outras ações de apoio e indução à implementação".

firmado entre o Brasil e o BIRD/BM em 2017, que financia parte da reforma do Ensino Médio[28], e a Resolução CNE/CP n. 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O "Acordo de empréstimo" focaliza-se na implantação do novo Ensino Médio", financiando, principalmente, a revisão dos currículos e a ampliação do tempo para escolas em tempo integral e no oferecimento de assistência técnica aos estados e municípios para a flexibilização curricular nas escolas e do planejamento e da operação logística da oferta dessa flexibilização (FORNARI; DEITOS, 2021). A BNC-Formação coloca a BNCC da educação básica como o núcleo da formação de professores, alinhando o eixo da formação às aprendizagens essenciais da BNCC, em uma concepção reducionista, conteudista e pragmática de formação de professores.

Ainda que o processo de implementação não seja o foco desta pesquisa, cumpre-se mencionar o Relatório de avaliação e monitoramento da implementação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, realizado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC), divulgado em agosto de 2021[29]. Com base em entrevistas realizadas com dirigentes estaduais e municipais de educação e questionários aplicados aos profissionais de educação (técnicos das secretarias de educação, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores), o relatório aponta que a BNCC é uma realidade em todo o território nacional e que ela tem sido recebida positivamente tanto pelos dirigentes educacionais quanto pelos profissionais da educação (UFJF, 2021).

Apesar de o relatório indicar que a BNCC tem sido bem acolhida pelos dirigentes e profissionais de educação, os dados não refletem a receptividade e a percepção do documento por parte dos professores. O relatório revela a aceitação dos dirigentes de educação em torno da política da BNCC e o empenho e

[28] Sobre a análise da política de financiamento externo para a implementação da Reforma do Ensino Médio no Brasil no Governo Temer, ver Fornari e Deitos (2021). Disponível em https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181. Acesso em: 10 set. 2021.
[29] Disponível em: https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC_RELATORIO_DA_1_ONDA.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

mobilização desses agentes em convencer e colocá-la em prática, eximida da percepção analítica e crítica da política.

Da leitura do relatório é possível perceber que a BNCC tem sido utilizada como a “bússola” para todas as medidas e ações pedagógicas. O currículo, a formação de professores, os materiais didáticos, as avaliações internas e externas, a gestão do currículo e os PPPs são elaborados e revistos à luz da BNCC. O que confirma as suspeitas das consequências dessa política: a centralidade do currículo e sua homogeneização, o controle das escolas e professores e, por conseguinte, a anulação da autonomia do trabalho docente.

Nota-se que a BNCC é uma política centralizadora, mas difundida por um discurso descentralizador. Ou como pode-se dizer, por uma prática de externalização, na qual a responsabilidade pela aprendizagem é externalizada às escolas, professores e estudantes, mas, o controle se mantém no poder do Estado, mediante as políticas de formação de professores, materiais didáticos e avaliação. Conforme traduzido no documento da BNCC:

> A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. [...] Diante das evidências sobre a *relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos*, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.
> Compete ainda à União [...] promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 21, grifos meus).

5.3 O documento da BNCC: estrutura e organização

A BNCC é um documento normativo, que estabelece o conjunto de competências, habilidades e conteúdos a serem ensinados aos estudantes das três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

O documento da BNCC tem 600 (seiscentas) páginas, organizado em:

a) *Apresentação*: texto de apresentação do documento assinado pelo Ministro da Educação;

b) *Introdução*: explica o papel da BNCC na educação brasileira, destacando os marcos legais, os fundamentos pedagógicos e o pacto interfederativo de implementação do documento;

c) *Estrutura da BNCC*: apresenta a estrutura geral do documento da BNCC para as três etapas da educação básica; mostra a organização das aprendizagens em cada uma dessas etapas e explica a composição dos códigos alfanuméricos elaborados para identificar as aprendizagens;

d) *Etapa da Educação Infantil*: contextualiza esta etapa da educação básica, focalizando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e os campos de experiências;

e) *Etapa do Ensino Fundamental*: contextualiza o ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) como parte da educação básica, descreve as áreas do conhecimento e as competências específicas de cada uma delas, explicita os componentes curriculares e suas respectivas competências e apresenta a organização curricular dessa etapa (unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades);

f) *Etapa do Ensino Médio*: contextualiza o ensino médio na educação básica, apresenta a organização da BNCC para essa etapa de escolaridade e os itinerários formativos; descreve as áreas do conhecimento e apresenta as competências específicas de cada área e as habilidades a serem desenvolvidas;

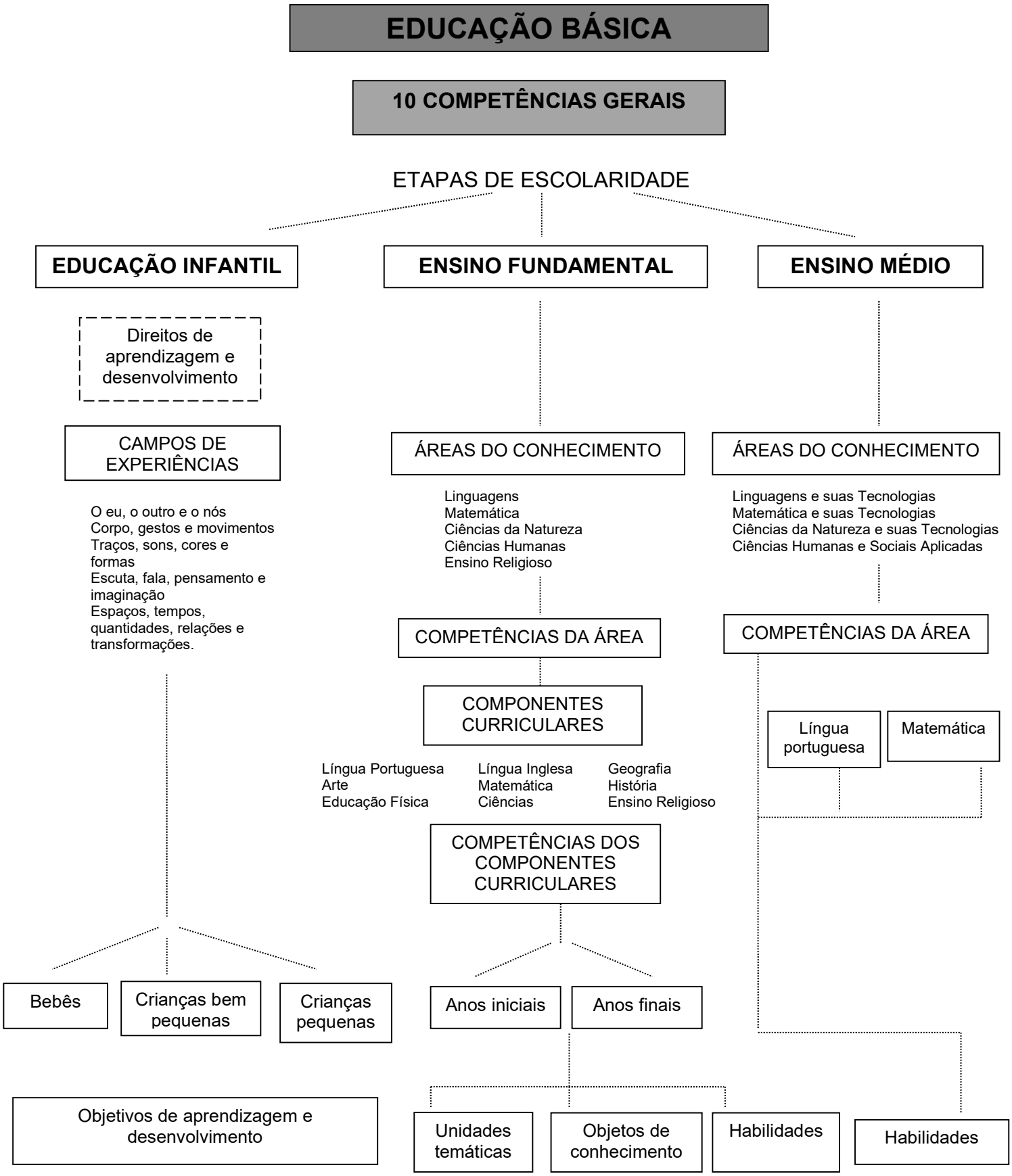
g) *Ficha técnica*: relação de nomes dos partícipes do processo de construção do documento da primeira à versão final do documento.

É importante ressaltar que o documento da BNCC não apresenta referências. As citações dos textos legais são indicadas em forma de notas de rodapé no corpo do texto e não são referenciados aportes teórico-conceituais e metodológicos na tessitura do documento, tentando transmitir a ideia de neutralidade da educação, ao não adotar explicitamente uma concepção pedagógica. No entanto, essa postura, já traduz um posicionamento político de pensar e fazer a educação, revelando a fragilidade do documento.

Ao não apresentar as bases e os princípios sobre os quais se assenta e por não se embasar em estudos e pesquisas, advindos da pedagogia, da sociologia da educação, da filosofia da educação, dos estudos culturais e das demais áreas do conhecimento, na elaboração do documento, a BNCC limita-se a uma visão genérica, universal e idealizada de educando.

A fim de apresentar a estrutura geral da BNCC para as três etapas da educação básica têm-se o seguinte diagrama:

Figura 3 - Estrutura geral da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2018)

O documento da BNCC propõe a “[...] superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 15) e, baseada no Parecer CNE/CEB nº11/2010, organiza o conhecimento escolar em áreas de conhecimento, considerando que as áreas “[...] favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados (BRASIL, 2010, p. 13).

A BNCC do Ensino Fundamental está organizada em cinco áreas do conhecimento. São elas: Área de Linguagens – composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e, nos anos finais, Língua Inglesa -; Área de Matemática – componente curricular: Matemática -; Área de Ciências da Natureza – componente curricular: Ciências -; Área de Ciências Humanas – composta pelos componentes curriculares: Geografia e História - e Área de Ensino Religioso[30]: componente curricular: Ensino Religioso. Segundo o documento, a organização em áreas de conhecimento permite a articulação horizontal entre as áreas e os componentes curriculares e a articulação vertical entre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2018).

Com o objetivo de integrar as áreas do conhecimento (articulação horizontal) e a progressão das aprendizagens ao longo da educação básica (articulação vertical), a BNCC-EF estrutura os componentes curriculares em unidades temáticas, objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e habilidades. A área de Ciências da Natureza, escolhida como exemplo nesta pesquisa, está organizada em três unidades temáticas: “Matéria e energia”, “Vida e evolução” e “Terra e Universo”. A figura a seguir ilustra essa organização do conhecimento escolar.

[30] A inserção do Ensino Religioso na BNCC é inconstitucional e ilegal, e representa um retrocesso na educação brasileira em prol da laicidade da educação pública. Sobre o assunto consultar: Ximenes (2019).

Figura 4 - Organização do conhecimento escolar no documento da BNCC do Ensino Fundamental

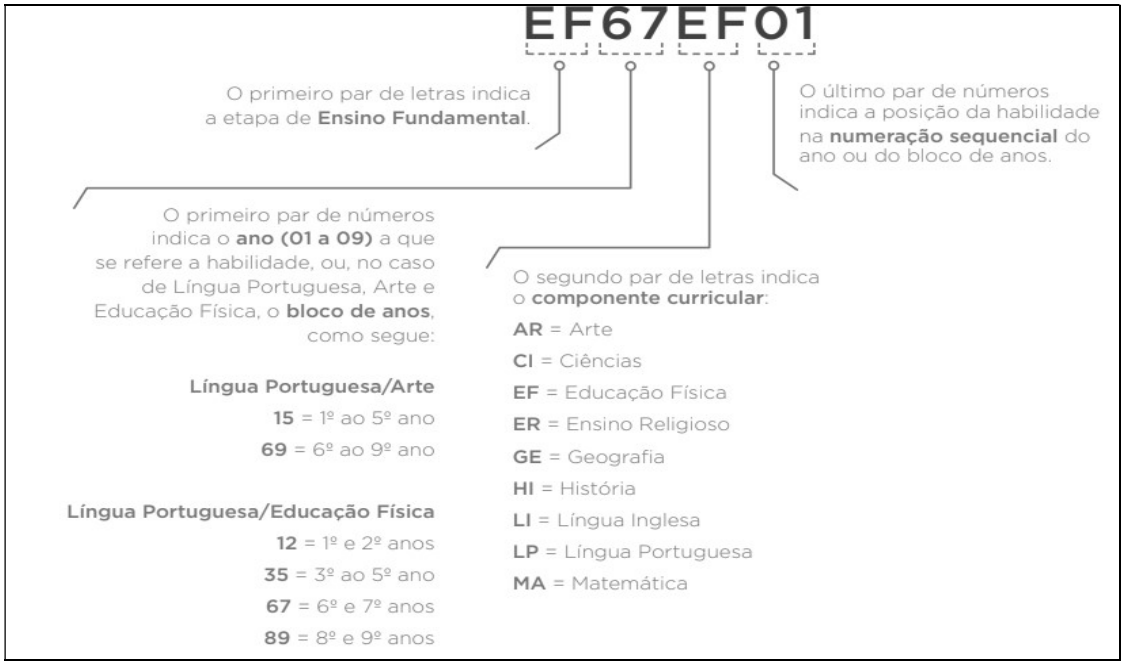
CIÊNCIAS – 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Matéria e energia	Características dos materiais	**(EF01CI01)** Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	**(EF01CI02)** Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. **(EF01CI03)** Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. **(EF01CI04)** Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.
Terra e Universo	Escalas de tempo	**(EF01CI05)** Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos. **(EF01CI06)** Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.

Fonte: Brasil (2018, p. 334)

As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que todos os educandos devem aprender nos diferentes contextos escolares e são identificadas por um código alfanumérico. Conforme mostra a figura a seguir:

Figura 5 - Exemplo de código alfanumérico de habilidades



Fonte: Brasil (2018, p. 30).

Segundo o documento, a sequência numérica dos códigos não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens, cabendo aos sistemas de ensino e as unidades escolares definirem a progressão das aprendizagens, de acordo com seus contextos locais.

Com base nessa estrutura, é possível identificar a semelhança com as matrizes de avaliação, apontando a relação entre a BNCC e as avaliações em larga escala e a aderência ao modelo das avaliações internacionais de desempenho dos estudantes, evidenciando o arranjo da BNCC com a política de avaliação, inscrita numa política educacional mais ampla de inclinação neoliberal.

Ademais, o formato que a BNCC adota para organizar o conhecimento escolar (quadros e códigos alfanuméricos para descrever os conteúdos) revela uma visão mecânica e bancária do processo de ensino e aprendizagem, que suprime a relação educador e educando desse processo. Ao se deparar com essas “instruções”, que perspectivas o professor tem para/com o processo educativo? É o professor, o executor desse roteiro e replicador desses conteúdos nos seus planejamentos, na sua prática educativa?

Entende-se que, essa forma de apresentar os conteúdos escolares associada às matrizes de avaliação caracterizam a BNCC como um texto controlador e disciplinador da prática educativa. A BNCC é um documento que não informa e tampouco forma o professor. Ela é um documento técnico, empobrecido de reflexão, que colabora para o embrutecimento do trabalho pedagógico e favorece uma concepção unilateral de educação: a adaptação das futuras gerações aos processos de produção e de consumo.

5.4 Os fundamentos da BNCC e o projeto formativo tencionado

O direito à educação pressupõe a formação da pessoa em sua essência humana. Nesse sentido, a educação escolar contribui com esse processo ao fundamentar-se na ética, no desenvolvimento da autonomia, na justiça social, na liberdade, na dignidade, na pluralidade, na coletividade e na conexão com a vida.

Da educação básica escolar espera-se que ela seja o alicerce para a cidadania, a compreensão do mundo e a constituição e reconstituição da identidade das crianças e jovens. Com base na LDB, entende-se que a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico devem acompanhar toda a educação

básica, desde o ingresso do educando no mundo escolar até a finalização da educação básica.

É com esse sentido que se espera que a formação se oriente pelo educar e pelo cuidar dos educandos, respeitando as vivências e a diversidade dos grupos sociais. Anseia-se, também, que as práticas sociais dos estudantes e seus conhecimentos acerca do mundo, tornem possível a construção de novos conhecimentos, com vista a estabelecer o diálogo da ciência com as demais formas e tipos de conhecimento de que se tecem a sociedade e o mundo, numa nova configuração do saber (SANTOS, 1995), "[...] que conduzem à emancipação e às criatividades individual e social" (VEIGA; SILVA, 2018, p. 61).

Esses princípios de formação do ser humano podem ser identificados no discurso de convencimento e no documento da BNCC, ao mencionar que sua proposta educativa está alicerçada nos princípios éticos, políticos e estéticos, preocupada com a diversidade, visando à formação integral do ser humano e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A referência a esses fundamentos da educação induz, no primeiro momento, à coerência entre o documento e a propositura educativa aqui defendida, à luz dos teóricos referenciados. No entanto, à medida que o documento da BNCC é lido, compreendido e interpretado, percebe-se que essas aspirações ético-políticas se esvaem da proposta educacional da BNCC.

Na parte introdutória do documento, na qual são apresentadas as noções gerais que se assenta o projeto educativo da BNCC para a educação básica, há trechos que transmitem essa mensagem de coerência entre a formação escolar e os princípios considerados de base para ancorar o processo educativo emancipador (éticos, políticos e estéticos) e o propósito da educação (formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva):

> Este documento normativo [a BNCC] aplica-se exclusivamente à educação escolar [...], e está orientado pelos princípios *éticos, políticos e estéticos* que visam à *formação humana integral* e à *construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva*, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7, grifos meus)

O excerto em destaque expressa que o documento da BNCC assume os princípios básicos da formação admitidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais e que esses são a base que a orienta e, por conseguinte, inspira a educação escolar

intencionada. Assim, apesar de o documento não explicar os princípios que o sustentam, mas tomando as DCN como referência, espera-se, então, que a educação escolar se assente nos:

> **Princípios éticos**: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. [...]
> **Princípios políticos**: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. [...]
> **Princípios estéticos**: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2013, p. 87-88, grifos no documento)

Em harmonia com esses princípios, a BNCC reitera o compromisso com a educação integral:

> Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BRASIL, 2018, p. 14)

A preocupação com a promoção da igualdade, diversidade e equidade:

> [...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. (BRASIL, 2018, p. 15, grifo no documento)

E, também, o reconhecimento das desigualdades entre grupos étnicos, de gênero, culturais e sociais, e o compromisso de dedicar-se à situação de exclusão histórica que marginaliza grupos por etnias, gênero, condição socioeconômica etc.

> [...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência [...]. (BRASIL, 2018, p. 16)

Assim, fundada nos princípios éticos, políticos e estéticos, na diversidade e na formação humana integral, a BNCC parece confluir aos desafios educacionais do século XXI ao considerar: a complexidade da formação humana, o desenvolvimento

do ser humano nas suas diferentes dimensões, o estudante como sujeito da educação e a educação para a diversidade e o respeito às diferenças, em uma sociedade pluralista. Contudo, a propensão da BNCC a esses princípios e fundamentos se mostra incoerente ao apoiar e sustentar a formação escolar na homogeneização do conhecimento, definindo os tipos de conhecimentos a serem dominados por todos os estudantes brasileiros e grupos etnoculturais e, no desenvolvimento de competências e habilidades:

> Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais** que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 8, grifos no documento)

Isso porque, as competências e as habilidades estão associadas muito mais a uma formação no saber e no saber fazer em detrimento da dimensão ética, política e estética, e de participação ativa na vida em sociedade. Apesar de tratar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como similares, as competências têm uma concepção oposta radicalmente à noção de direito e o caráter social, democrático e humano que o termo comporta. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão propensos aos princípios éticos e políticos, e à educação como direito no plano da coletividade; enquanto as competências focalizam a aprendizagem individual dos estudantes e estão sintonizadas com o mundo produtivo, com a capacidade de desenvolver saberes úteis e aplicáveis, como mostra a definição de competência na BNCC:

> Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8, grifo no documento)

Nota-se que, a educação escolar fundada nas competências é consoante com a vertente neoliberal e com as orientações das organizações mundiais para a educação de enfoque por competências, já discutidas anteriormente.

O foco nas competências vislumbra o desenvolvimento de capacidades intelectuais, funcionais e morais do indivíduo, numa perspectiva liberal e individualista, com o objetivo de formar pessoas eficientes e competitivas para o

mundo. Desse ponto de vista, entende-se que as desigualdades sociais e educacionais são superadas por meio da inteligência, do esforço e da dedicação pessoal.

Essa visão reforça a ideia de educação como preparação e adaptação das novas gerações aos processos de produção e de consumo (GOERGEN, 2010), assumindo a escola a função de prestadora de serviço (CHAUI, 2003), de oferecer ao estudante a aquisição de conhecimentos técnicos e instrumentais para prepará-lo para o mundo produtivo, numa relação de adaptação e conformidade ao modelo de sociedade em curso. O valor do saber não consiste na capacidade de formar as pessoas e de melhorar as relações entre os seres humanos. Ao contrário, o saber válido é o que tem reflexo na produtividade econômica. “Não se sabe por saber, mas para produzir, para aplicar” (SACRISTÁN, 1996, p. 53).

Nesse cenário, o saber e o saber fazer tornam-se o centro da formação escolar, o que reverbera com a análise do filósofo Gert Biesta (2017), ao ponderar que nas últimas duas décadas a ascensão do conceito de “aprendizagem”, e o subsequente declínio do conceito de “educação”, foi uma das mudanças perceptível na teoria e prática educacional. O conceito de “aprendizagem” tornou-se frequente em documentos de políticas nacionais e internacionais, consequência de uma combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e, até mesmo, contraditórios. A linguagem da aprendizagem substituiu a linguagem da educação e a relação educacional passou a ser compreendida como uma relação econômica.

> O principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma *transação econômica*, isto é, uma transação em que 1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que 2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que 3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente. (BIESTA, 2017, p. 37-38, grifos do autor)

Essa maneira de pensar economicamente a educação, analisa o autor, “[...] sugere uma estrutura em que as únicas questões que podem ser significativamente propostas são questões *técnicas*, isto é, questões sobre a eficiência e a eficácia do *processo* educacional” (BIESTA, 2017, p. 41, grifos do autor). Desse modo, torna-se impossível levantar questões fundamentais sobre nossa maneira de inteligir o mundo

e sobre as possibilidades de transformá-lo por meio da educação. Assim, as questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação ficam subordinadas às forças do mercado, “em vez de serem objeto do julgamento profissional e da deliberação democrática” (BIESTA, 2017, p. 52).

Essa orientação transparece no documento da BNCC ao, reiteradamente, associar as competências à aprendizagem de conhecimentos e da aplicabilidade desses saberes às necessidades da vida cotidiana, do trabalho e da cidadania.

> Ao adotar esse enfoque [competências], a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da *indicação clara do que os alunos devem “saber*” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, *sobretudo, do que devem “saber fazer*” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.13, grifos meus)

O excerto acima evidencia que as normativas educacionais da BNCC intentam para a aprendizagem de conhecimentos necessários e práticos aliados à capacidade de fazer, de executar e de resolver, numa visão tecnicista de educação, coerente com as diretrizes das agências econômicas internacionais (OCDE, por exemplo). Nota-se que o “saber-fazer” sobressai ao saber, e o saber crítico, reflexivo (o para quê, por quê) sequer é considerado. O que reitera a reflexão, tecida até aqui, de cooptação do sistema educativo pela nova ordem mundial econômica, baseada na informação e na aplicação do conhecimento tecnológico, e a economia e o mercado assumirem a soberania e a referência para o desenvolvimento social, conforme discutido no terceiro capítulo.

Nessa direção, o propósito educacional de formação para o desenvolvimento da autonomia e o pensamento crítico se converte em preparar para o mercado de trabalho, numa articulação entre o sistema educacional e o sistema produtivo, na qual o sistema escolar se ocupe em selecionar e transmitir saberes que favoreçam a produção de coisas e o controle de processos naturais e sociais.

Percebe-se que, em harmonia com essa orientação de formação para a adaptação das futuras gerações, a BNCC assume o conceito de educação integral como:

> [...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2018, p. 14)

O compromisso com a educação integral declarado na BNCC é projetado a partir de um novo olhar às questões centrais do processo educativo: "[...] o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado" (BRASIL, 2018, p. 14). Esta afirmação se afasta da linha da conscientização (de saber o porquê) e afina-se à noção de educação como serviço (e não direito) e ao discurso econômico e dominante de educação durante toda a vida (educação permanente), do conhecimento útil e prático, para saber lidar com a informação na sociedade do conhecimento (CHAUI, 2003).

Repara-se que essa concepção é oposta à ideia de educação escolar como espaço de ações transformadoras da realidade, de construção da autonomia e de formas coletivas de se viver na sociedade, compatível com a educação emancipadora, proposta por Freire, Boaventura e Morin (e a qual se afilia). Do ponto de vista da emancipação, a educação escolar contribui para o processo de humanização, de pensamento crítico e ocupa-se de educar as novas gerações para a diversidade e a convivência.

Portanto, os valores de uma educação transformadora são incompatíveis com os valores de uma educação de adaptação. Uma educação centrada unilateralmente no indivíduo e na preparação aos processos de produção e consumo está desvinculada da preocupação social e da criação de um sentimento de vinculação e de pertencimento a uma coletividade, bem como da inserção no mundo (FREIRE, 2016) para romper com as estruturas sociais que provocam as injustiças sociais e cognitivas (SANTOS, 2011a). Isso porque, ao focar e valorizar o indivíduo (como reflete Goergen, 2005b), vai se perdendo a dimensão do social e a busca de formas de equilíbrio, de entendimento entre interesses individuais conflitantes, que favoreçam a convivência respeitosa.

Ainda que o documento da BNCC se mostre coerente com as demandas atuais ao firmar, na parte introdutória do documento, a formação para a cidadania, a autonomia e a diversidade, inspirada nos princípios éticos, políticos e estéticos, esses valores estão alicerçados na orientação de formação para a adaptação, de

bases liberal e instrumental, focada no desenvolvimento das necessidades individuais para a aquisição de conhecimentos e informações úteis e de preparação ao processo produtivo e de consumo.

Essa orientação se afasta da formação para a autonomia, propensa à ideia de superação da sociedade atual, apreendida como construção e processo de devir do ser humano; a ser construída, vivenciada e experienciada na dependência entre o meio ambiente (seja ele biológico, cultural ou social) e pelas inúmeras decisões tomadas em bases que visem o consenso e o coletivo. Como afirma Freire (2011, p. 105, grifos do autor): "[...] a autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser".

Igual é a questão da diversidade. Embora a BNCC reconheça a valorização da diversidade e as desigualdades de grupos marginalizados na sociedade (indígenas, quilombolas, pretos, pessoas com deficiência etc.), ela não propõe uma educação que assuma o valor e o respeito desses grupos, seus saberes e conhecimentos e a superação das causas das desigualdades sociais (dominação e exploração) que, historicamente, acometem esses grupos e outros mais. Tampouco os reconhece na seleção e definição dos conteúdos da "base comum" destinada a uma realidade constituída pela imensa diversidade etnocultural, como a realidade brasileira.

Dessa forma, verifica-se um discurso contraditório, pois a BNCC afirma estar compromissada com a educação na diversidade e na igualdade, mas o documento não trata da diversidade e não assume esse posicionamento, mantendo-se um discurso à margem da educação na diversidade, do respeito às diferenças e para a criticidade. Em outras palavras, a BNCC não se ocupa em preparar as futuras gerações para o diálogo e a convivência com o diferente, com o outro. Ainda é uma educação centrada no indivíduo e na homogeneização de um tipo de conhecimento e de cultura e para o modelo de sociedade vigente.

Por isso, há de se perguntar: é possível conciliar uma proposta educativa ancorada nas competências com a formação integral do ser humano e a construção de uma sociedade justa? Se as competências estão afinadas às forças do mercado e às demandas da sociedade contemporânea (globalização, desenvolvimento tecnológico, industrial e econômico), como educar para a emancipação e a diversidade? Se o processo educativo valoriza, eminentemente, o saber e o saber-fazer, que espaço ocupa o conhecimento advindo das Ciências Humanas, das Artes e da Literatura, que tanto colaboram para a humanização, na formação escolar?

Como são incentivadas a criatividade, a capacidade de avaliação e de reflexão? É a racionalidade instrumental requisito nos processos (meios) e que justifica os resultados (fins), secundarizando ou subtraindo a reflexão sobre o porquê fazer?

Como pondera Aranha (1996, p. 237):

> [...] a razão instrumental visa a dominação da natureza para fins práticos e lucrativos, sendo fácil constatar que a ciência e a técnica estão a serviço do capital e do poder. Por isso a sua lógica é a da eficácia, do sucesso, do ganho, do progresso, exercida com tal força que nem sempre percebemos que o predomínio da razão instrumental introduz uma "irracionalidade" no modo de vida contemporâneo. Os fins realmente humanos foram esquecidos, ou pelo menos ocupam lugar secundário, enquanto tudo o que deveria ser meio e instrumento passa a ser princípio e fim.

No caso do Ensino Fundamental, a BNCC-EF reitera os fundamentos assumidos nas primícias do documento e o compromisso em favorecer, aos estudantes dessa etapa de escolaridade, novas formas de relação com o mundo, a afirmação da identidade, o fortalecimento da autonomia e o estímulo ao pensamento criativo e crítico (BRASIL, 2018), além da responsabilidade da escola com a formação para a cidadania:

> Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BRASIL, 2018, p. 62)

Entretanto, pergunta-se: como conciliar as especificidades e desafios da etapa do Ensino Fundamental e seus propósitos educativos, por meio da prescrição das competências e habilidades para cada ano escolar? Em outras palavras, como educar para a autonomia e o pensamento crítico e na diversidade, estabelecendo o que deve ser ensinado e aprendido, desconsiderando as diferentes realidades, saberes e culturas que compõem a sociedade?

É nesse sentido que os fundamentos da BNCC, em particular da BNCC-EF, se esvaem da sua proposição e se chocam, mostrando-se contraditórios entre um discurso para a diversidade e criticidade, inspirado nos desafios da sociedade contemporânea e uma prática conservadora, orientada pela racionalidade técnica e instrumental. Embora a proposição da BNCC parta de uma perspectiva social, esta

não se sustenta na integralidade da proposta educativa, na transferência desses fundamentos às aprendizagens exigidas a todos os estudantes.

Por exemplo, tendo por base a área de Ciências da Natureza e sua contribuição para a formação integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, percebe-se no texto de apresentação da área a correspondência com os fundamentos ético-políticos da educação e com as teorias atuais que envolvem o ensino de ciências ao evidenciar o letramento científico, o ensino investigativo e a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS):

> Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza, e de seu compromisso com a formação integral dos alunos. (BRASIL, 2018, p. 321)
>
> [...] a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do **letramento científico**, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. (BRASIL, 2018, p. 321, grifos no documento)
>
> [...] a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de **conhecimentos científicos** produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais **processos, práticas e procedimentos da investigação científica**. (BRASIL, 2018, p. 321, grifos no documento)

Nos excertos acima verifica-se a preocupação em desenvolver um ensino de ciências capaz de superar a mera aquisição dos conhecimentos acumulados e a neutralidade em relação a verdade científica. Dedica-se a promover um ensino comprometido com a compreensão dos conceitos e fenômenos científicos, para participar de decisões que afetam a vida, tendo esses como base para sua argumentação/explicação, e articulado aos demais componentes curriculares e áreas do conhecimento, incentivando, assim, um ensino de ciências multidisciplinar e interdisciplinar.

Nessa perspectiva e apoiada no movimento CTS, a proposta educativa da área de Ciências da Natureza, na BNCC-EF, se mostra atual e parece convergir com os estudos e pesquisas da área de educação em ciências. Busca-se a superação da concepção positivista de ciência, mostrando a relação ciência, tecnologia e

sociedade de forma crítica e um suposto equilíbrio e integração entre os componentes que compõem a área (Astronomia, Biologia, Física, Geologia e Química).

> [...] o mesmo desenvolvimento científico e tecnológico que resulta em novos ou melhores produtos e serviços também pode promover desequilíbrios na natureza e na sociedade. (BRASIL, 2018, p. 321)
> [...]
> Impossível pensar em uma educação científica contemporânea sem reconhecer os múltiplos papéis da tecnologia no desenvolvimento da sociedade humana. [...] ciência e tecnologia, por um lado, viabilizam a melhoria da qualidade de vida humana, mas, por outro, ampliam as desigualdades sociais e a degradação do ambiente. Dessa forma, é importante salientar os múltiplos papéis desempenhados pela relação ciência-tecnologia-sociedade na vida moderna e na vida do planeta Terra como elementos centrais no posicionamento e na tomada de decisões frente aos desafios éticos, culturais, políticos e socioambientais. (BRASIL, 2018, p. 330)
> [...]
> Essas três unidades temáticas [Matéria e energia, Vida e evolução, Terra e Universo] devem ser consideradas sob a perspectiva da continuidade das aprendizagens e da integração com seus objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. (BRASIL, 2018, p. 329)

No conjunto das competências específicas da área também aparece a preocupação com a compreensão do conhecimento científico como um empreendimento humano, provisório, cultural e histórico, o estímulo à construção de argumentos fundados na ciência, para a defesa de ideias e pontos de vista e de valorização e respeito à diversidade, como ilustrado a seguir:

> Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico. (Competência 1 da área);
> [...]
> Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. (Competência 5 da área) (BRASIL, 2018, p. 324)

Contudo, em uma análise mais detalhada, ao cotejar a propositura educativa da BNCC-EF e da área de Ciências da Natureza com as aprendizagens essenciais de ciências (habilidades), reafirma-se as contradições entre os fundamentos que alicerçam a proposição da BNCC e de Ciências (formação ético-política, preocupada com as questões sociais e o meio ambiente etc.) com as habilidades que devem ser ensinadas, garantidas e avaliadas. Pois, no conjunto das habilidades percebe-se a

ênfase na aprendizagem de conteúdos conceituais, desvinculados da interlocução com o cotidiano dos estudantes e com os demais campos do saber (História, Filosofia, Sociologia etc.) e a relação estreita entre ciência e tecnologia - associada à ideia de neutralidade do desenvolvimento científico e tecnológico e desvinculada das questões sociais, econômicas e culturais -, reforçando a concepção positivista de ciência e o determinismo tecnológico.

As habilidades, que exprimem as aprendizagens essenciais que os estudantes devem aprender em ciências e que supostamente deveriam corresponder ao movimento CTS e aos fundamentos ético-políticos anunciados no documento, revelam a concepção utilitarista e tecnicista da ciência e a tecnologia como aplicação da ciência, motivada pelo discurso da criatividade e da criação de produtos e medidas para a solução dos problemas cotidianos. Tal concepção reforça o discurso hegemônico de que basta haver desenvolvimento científico e tecnológico para alcançar-se o desenvolvimento econômico e social. Conforme ilustrado nas habilidades a seguir:

> (EF06CI04) Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais. (Unidade temática: “Matéria e energia”, habilidade 4 - 6º ano) (BRASIL, 2018, p. 345)
> [...]
> (EF07CI11) Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida. (Unidade temática: “Vida e evolução”, habilidade 11 - 7º ano) (BRASIL, 2018, p. 347)
> [...]
> (EF09CI07) Discutir o papel do avanço tecnológico na aplicação das radiações na medicina diagnóstica (raio X, ultrassom, ressonância nuclear magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia ótica a laser, infravermelho, ultravioleta etc.). (Unidade temática: “Matéria e energia”, Habilidade 7 - 9º ano) (BRASIL, 2018, p. 351)

Os fragmentos em destaque mostram a concepção de ciência e, por conseguinte, de educação em ciências predominante no documento. Nota-se que há uma tendência em mostrar os desenvolvimentos científico e tecnológico fundados na ideia de progresso e geração de bem-estar à humanidade, não considerando a ambivalência que o avanço técnico-científico carrega e os riscos que podem trazer ao ser humano e à natureza.

É importante ressaltar que, embora essa seja a concepção dominante no documento, algumas habilidades sugerem a apresentação da ciência e suas consequências sociais, políticas e culturais. Por exemplo:

> (EF07CI13) Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro. (Unidade temática: "Terra e Universo", habilidade 13 - 7º ano) (BRASIL, 2018, p. 347)

Contudo, essa aprendizagem dissociada de questões econômicas e políticas e da comunicação com os demais conhecimentos, advindos da Biologia e da Química e destes com a Filosofia, História, Geografia e Arte, entre outros, não fornece conhecimento suficiente para compreender a ciência, construir argumentos e se posicionar criticamente frente às situações cotidianas. Isso porque, o conhecimento mobiliza saberes e arquiteta críticas e consensos em articulação com outros saberes. Do ponto de vista educacional, significa "saber" e "saber para que se sabe", visando a mudança de hábitos, a superação das estruturas sociais que causam as desigualdades e a conscientização dos estudantes.

Na formação emancipadora e na diversidade é necessário construir com os estudantes a consciência de seu papel ativo na sociedade, a capacidade de argumentação e de posicionar-se frente às decisões pessoais de âmbito individual e decisões coletivas de âmbito público, bem como o reconhecimento das diferenças humanas e as suas causas e a valorização e convivência respeitosa e solidária com as diferenças em uma sociedade plural. Mas, apesar de dar sinais dessa preocupação em seu discurso, a proposta educativa da BNCC, na prática, se mostra afiliada à linha da normatização e não da conscientização[31].

Ainda a título de exemplo dessas contradições epistemológicas no documento da BNCC-EF e da área de Ciências da Natureza tem-se a unidade temática "Vida e evolução", a qual se propõe estudar:

[31] Conforme conceito da pedagogia freireana: prática do desvelamento da realidade. Constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade. (FREIRE, 1997, p. 53)

> [...] questões relacionadas aos seres vivos (incluindo os seres humanos), suas características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, os elementos essenciais à sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida no planeta. Estudam-se características dos ecossistemas destacando-se as interações dos seres vivos com outros seres vivos e com os fatores não vivos do ambiente, com destaque para as interações que os seres humanos estabelecem entre si e com os demais seres vivos e elementos não vivos do ambiente. Abordam-se, ainda, a importância da preservação da biodiversidade e como ela se distribui nos principais ecossistemas brasileiros. (BRASIL, 2018, p. 326)

Apesar de anunciar uma aparente relação com as questões sociais e a diversidade, em uma análise mais atenta das habilidades, percebe-se a ênfase no conteúdo conceitual e menor destaque às questões sociais e a conexão com outros conhecimentos de suporte para o debate junto ao conhecimento das ciências naturais. Como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 5 - Exemplo de conteúdo conceitual dissociado dos elementos sociais, políticos e culturais

Unidade temática	Vida e evolução
Ano de escolaridade	9º ano
Objetos de conhecimento	Hereditariedade; Ideias evolucionistas; Preservação da biodiversidade
Habilidades	(EF09CI10) Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica; (EF09CI11) Discutir a evolução e a diversidade de espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultante de processo reprodutivo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2018, p. 351)

As habilidades em questão tratam especificamente sobre o objeto de conhecimento “Ideias evolucionistas”. O nome “ideias evolucionistas” já indica um posicionamento político e ideológico do documento em não enfatizar conteúdos que conflitam com as convicções religiosas e morais das famílias dos estudantes. Além disso, observa-se que as habilidades (aprendizagens essenciais) não abordam as

questões culturais e sociais, que estão associadas a esse conhecimento científico. Como ensinado por Freire (1997), o conteúdo não pode ser compreendido à parte do contexto histórico, social, cultural e político. O conhecimento em foco, advindo do campo da Biologia e com comunicação com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas, tem relevante contribuição para a educação na diversidade e a formação crítica ao tratar da temática de gênero, racismo, feminismo e outras mais, visando a superação de preconceitos, o respeito às diferenças e a convivência.

Entretanto, no fragmento em questão, a Teoria da Evolução é tratada desvinculada do contexto social e cultural das explicações para as diferenças de gênero, de comportamento sexual e do debate sobre a distinção de grupos humanos com base no conceito de raça e os riscos que podem representar para processos de segregação, discriminação e supressão de benefícios a grupos humanos.

Ao não valorizar e potencializar a relação do desenvolvimento científico com o desenvolvimento econômico e tecnológico, e seus amplos e significativos efeitos, reforça-se a cisão entre as ciências naturais e humanas, privilegiando uma percepção fragmentada da realidade e de formação para atuar no mundo.

Nos fragmentos destacados, que ilustram o âmago da BNCC, percebe-se que as ideias de conciliar o pensamento científico e o destino humano, de reconhecer as questões humanas e a existência de homens e mulheres no mundo são desvanecidas no projeto educativo da BNCC.

Ao focar nas aprendizagens exigidas a todos os estudantes, percebe-se que o discurso de propensão social que a BNCC anuncia no preâmbulo do documento, na etapa do Ensino Fundamental e no texto da área de Ciências da Natureza se mostra distante e contraditório aos fundamentos de uma educação democrática, emancipadora, com vistas a formar pessoas e melhorar a qualidade de vida individual, as relações sociais e as questões ambientais. Pois, a proposta de ensino, em particular de ciências, que a BNCC intenciona é de superioridade da ciência e da tecnologia, de aplicabilidade da informação e da tecnologia para solucionar problemas imediatos do cotidiano e uma visão limitada de natureza e sua relação com a humanidade.

A preocupação que se sustenta na BNCC é de promover um ensino de conhecimentos que tem aplicação tanto no sistema produtivo quanto no sistema social, tencionando a formação do sujeito adaptável, útil e apto para a sociedade que está posta (que é competitiva e individualista). Com esse sentido, a ideia de

base como alicerce, sustentação para edificar e construir algo é transmutada para a noção de onde se quer chegar.

Logo, se a proposta educativa da BNCC se inclina para a adaptação/conformidade, pode-se inferir que ela é uma orientação para o aprofundamento da sociedade degenerada. A educação escolar, ao seguir essa premissa, privilegia uma formação para a adequação às demandas tecno econômicas e do mundo do trabalho. Além do mais, a razão instrumental da educação aliada à concepção tecno econômica dominante, favorece a fragilidade das Ciências Humanas e sua banalização, permitindo a redução e até mesmo a exclusão dos conhecimentos advindos dessas ciências nos programas de ensino. Visto que, do ponto de vista técnico do saber e da economia, o conhecimento válido é aquele que pode ser aplicado, por isso, o prestígio da matemática, das ciências, do conhecimento aplicado em geral, nas reformas educativas. Tal posicionamento é uma ameaça à formação humana integral; já que é impossível dedicar-se à formação do ser humano dissociada das questões sociais, culturais, econômicas e políticas e da relação com a natureza.

> O imperialismo dos conhecimentos calculadores e quantitativos avança, em detrimento dos conhecimentos reflexivos e qualitativos. Não existe somente falta de comunicação entre cultura científica e cultura das humanidades, não existe somente desprezo mútuo de uma para com a outra, existe perigo para a cultura. (MORIN, 2015, p. 61)

Mas, apesar de essa concepção se mostrar, da perspectiva da formação humana, distante dos reclamos atuais, quais sejam: a comunicação, o diálogo, o convívio com o diferente e o respeito às diferenças e à natureza (FREIRE, 2004; GOERGEN, 2005a; 2010), parece que cada vez mais o sistema educativo tem assumido esta racionalidade técnica e instrumental como adequada e tem se esforçado em se ajustar ao sistema produtivo e garantir um processo adaptativo do ser humano a esta sociedade que está deformada e que apresenta sinais de esgotamento.

Do ponto de vista econômico, a BNCC, em especial, a BNCC-EF representa cada vez mais o ajustamento do sistema escolar ao sistema produtivo. A proposição da BNCC, no cenário educativo recente, reflete a ideia dominante de que tudo tem que relacionar-se com a produtividade econômica. Destarte, a BNCC mostra a

educação consolidada para o sistema produtivo e de consumo, ainda que utilize do discurso democrático para justificar sua proposição.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: BNCC (des)encontro às aspirações do mundo contemporâneo

"Bastaria não perder a paciência, coisa que não tarda a acontecer. O senhor Palomar afasta-se ao longo da praia, com os nervos tensos como havia chegado e ainda mais inseguro de tudo". (CALVINO, 1994, p. 11)

Ao longo desta pesquisa intencionou-se estudar a proposição da BNCC e a propositura de educação. De modo mais específico, objetivou-se compreender o projeto educativo presente na BNCC e a formação humana, de forma a confirmar ou a refutar a hipótese de que a formação pretendida na BNCC é uma subserviência ao mercado, desprendida da formação humanista e democrática, a qual se mostra atual e necessária.

Para atingir esse propósito, buscou-se situar a BNCC e a produção do conhecimento sobre a temática e contextualizar a elaboração e materialidade da BNCC no cenário político e econômico globalizado e mercantil das reformas educativas. Como contraposição a esse modelo econômico de se pensar e fazer a educação, investiu-se na discussão e argumentação de uma educação humanizadora, com fins democráticos, que anseia pela formação humana integral e contempla as diversas dimensões que compõem o ser humano, afinadas aos desafios do século XXI e à educação crítica e participativa. Por fim, estudou-se o documento da BNCC, em particular a BNCC-EF, para mostrar os embates do seu processo de criação, sua materialidade e o projeto formativo intencionado e serviu-se de exemplo da área de Ciências da Natureza para ilustrar as contradições entre o discurso para a cidadania, com fins democráticos e a prática para a adaptação, com fins mercadológicos.

Sabendo que cada modelo de orientação de educação, seja para a transformação ou para a adaptação da sociedade atual, tem como finalidade a formação do estudante, nesta pesquisa, preocupou-se em mostrar que tipo de formação a BNCC reverbera e os fundamentos que alicerçam esse projeto formativo, conciliados ao contexto do mundo globalizado.

A legitimidade de tal investigação é que a educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana. Ela não é estática e se renova pela dinamicidade da sociedade e pela chegada de novos seres humanos, que ainda estão em devir.

> Assim, a criança [o adolescente, o jovem], objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. (ARENDT, 2009, p. 235)

Logo, a educação escolar cumpre um papel fundamental nesse processo de vir a ser. A escola é a introdução da criança no mundo, ela é "[...] a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo" (ARENDT, 2009, p. 238). Desse modo, a escola é a instituição que se dispõe a assistir as crianças e os jovens na tarefa de se constituírem como seres humanos e de construir um mundo comum.

Mas, se a escola e a sociedade estão intimamente relacionadas e, na atualidade, vive-se no contexto de um mundo globalizado, marcado por intensas contradições e que impõem uma nova gramática para a educação, alicerçada na comunicação e na informação digital, na criatividade, na capacidade de lidar com o meio e com os outros seres humanos, a conviver na diversidade, entre outros reclamos; como a educação escolar tem favorecido essa formação humana? Sob quais fundamentos a educação escolar deve estar (ou está) inscrita?

As ponderações tecidas nesta pesquisa mostram que, apesar da crescente convicção de que o pensamento objetivista, instrumental e homogêneo está esgotado e precisa ser abandonado, os valores que sobressaem à educação ainda incidem no conhecimento autoritário e no individualismo. Persiste-se na exaltação da visão técnica e aplicável do conhecimento, da inteligência individual e do consumo.

A escola, como partícipe desse processo, tem assumido (na prática) esses valores e demonstra estar a serviço do sistema, negligenciando, assim, o seu propósito elementar de formar pessoas e de aperfeiçoar a atuação e a intervenção de homens e mulheres no mundo para a convivência na diversidade. Isso porque, a educação projetada pelo parâmetro da tecno economia visa instruir, preparar profissionais para o mercado de trabalho e para o consumo, acentuando o individualismo e a competitividade nas relações humanas e induzindo a convicção de que "o mercado obedece a uma 'lei natural', e que fora dele não há alternativa" (BETTO, 2018, p. 95).

Se a educação escolar sugere que o modelo societal atual é determinante, cabendo à escola aliar-se e preparar para essa realidade, do ser humano é

subtraída a sua condição humana. As dimensões cultural, artística, social e afetiva do ser humano, aspirando à coletividade, à democracia, à justiça social e ao combate a todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão, são ignoradas.

Perante esse quadro é possível compreender a construção da BNCC e a proposta educativa intencionada a partir de dois pontos de vista: da contradição e da coerência. Do ponto de vista da contradição, apesar de a BNCC parecer ser um texto avançado, democrático e preocupado com as questões dos tempos atuais, de perspectiva social, na prática, o projeto educativo que a BNCC tenciona negligencia essas questões e princípios, indo de encontro com as propostas educativas do século XXI, as quais investem em uma reorientação epistêmica e ética da educação, projetando a formação do ser humano universalista, como alternativas para contrapor aos efeitos nocivos que a razão instrumental e o sistema capitalista têm imposto à sociedade.

Do ponto de vista da coerência, a BNCC assume os valores do sistema produtivo: individualismo, a competitividade a meritocracia e a razão técnico instrumental, e os transfere para o processo formativo, adequando-se aos princípios do sistema produtivo e alinhando-se à perspectiva da adequação.

Assim, da ótica da contradição, a BNCC se afasta do modelo humanista de educação, com fins democráticos, defendido neste estudo. Da perspectiva da coerência, a BNCC é a materialização do modelo mercantil à educação, disparado desde o final do século XX com o processo de globalização e a nova configuração mundial econômica, o qual tem investido na educação como fator do desenvolvimento social dos países.

Tal constatação, permite vislumbrar o contexto de produção e materialização da BNCC e sua normatização para a educação brasileira. Da educação de proposição social - fruto de reivindicações dos movimentos sociais e da sociedade civil no processo de reabertura democrática, consubstanciadas na Carta Cidadã e na elaboração da LDB -, à subserviência aos fins mercadológicos.

Ao longo do processo histórico-social, das transformações decorrentes do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a humanidade foi perdendo as referências no sentimento de vinculação e pertencimento a uma coletividade e fortalecendo um modo de vida construído sobre novas bases, com vistas aos direitos e à realização dos interesses, satisfações e desejos individuais. À luz das premissas imperativas da configuração econômica mundial, a organização da vida social foi se

inclinando cada vez mais aos princípios liberais e econômicos e não diferente com a educação, que neste contexto, torna-se um elemento importante do desenvolvimento social, ascendente no plano individual.

Sob esse prisma (econômico e liberal), a educação inspirada nos fundamentos éticos, de construção coletiva de valores fundada em processos democráticos e consensuais, preocupados com a convivência na diversidade e com a igualdade, cede lugar à submissão acrítica à razão instrumental. Ainda que haja crescente evidências de que esse modelo de pensamento não fornece as melhores condições de vida humana e de relação com a natureza; observa-se que, pouco a pouco, as reformas educativas vão se rompendo, nas suas propostas, com a dimensão ético-política do projeto de emancipação dos estudantes e do seu compromisso social com a formação para a criticidade e a criatividade.

No quadro educacional brasileiro, a proposição da BNCC é o ápice da ruptura entre a educação de perspectiva social e a educação de perspectiva mercadológica. A fragilidade epistemológica do projeto educativo intencionado na BNCC (um ensino prático, técnico, pouco reflexivo) é condizente com o contexto mundial hegemônico que não se preocupa com os fundamentos éticos. A proposta educativa da BNCC incorpora as reivindicações desse contexto global que privilegiam um pensamento de formação voltado para a dimensão intelectual, especialmente, para a aquisição de conhecimentos e informações aplicáveis à vida e ao trabalho em detrimento da formação crítica, emancipadora e democrática.

Por isso, há de se questionar se não é a BNCC a fronteira para um futuro mercadológico da educação. É a BNCC a emergência de um novo tipo de educação a ser priorizado? A BNCC é o modelo de educação avesso à renovação da mentalidade objetivista e instrumental?

Isso porque, o conceito de educação que privilegia o aspecto intelectual, prático e tecnicista de ensino negligencia e deixa à margem necessidades básicas, universais e essenciais à vida humana e ao bem conviver. Despreza os problemas humanos da construção da identidade, do sentimento e pertencimento à uma coletividade, de convivência solidária, de respeito às diferenças e à natureza etc. Enfim, esquece-se de enxergar o humano do humano.

Mas, se há a convicção de que esse modelo de educação não edifica o ser humano e não traz liberdade e aprimoramento da sua conduta e das relações humanas e com a natureza, por que investir nesse modelo?

Se a educação pode ser instrumento de transformação social e de formação do “Ser Mais” (como se acredita), ela precisa legitimar a construção do conhecimento. E para isso reitera-se que “[...] o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica [...]” precisam ser lidos e problematizados pelos educandos na escola (SHOR; FREIRE, 1986, p. 164).

Desse modo, as desigualdades sociais só poderão ser enfrentadas a partir da tomada de consciência pelos sujeitos, das injustiças produzidas pelo modelo de sociedade imposto. Logo, homens e mulheres são peças insubstituíveis para qualquer projeto alternativo de sociedade.

Assim, reitera-se que as orientações e os fundamentos presentes na BNCC, vão de encontro com os propósitos da formação humana voltada para a humanização e preocupada com o ser humano e a construção de uma sociedade justa, solidária e democrática. A propositura educacional da BNCC reflete a afluência aos valores da sociedade neoliberal: o individualismo, a competitividade e a meritocracia, que pouco (ou nada) contribuem para a edificação dessa sociedade que se defende (e que se aposta).

O projeto formativo tencionado na BNCC está avesso à agenda de mudanças e da reforma educacional necessária no século XXI, que deve abarcar não só os conteúdos e os métodos, mas, principalmente, o envolvimento do homem na sua totalidade, isto é, no seu aspecto racional, ético e estético.

Ainda que, no discurso, a BNCC proponha uma educação para a igualdade e a diversidade, na prática, centra-se na racionalidade técnica e instrumental (de fundamento positivista), que prioriza a preparação das futuras gerações para a sociedade em curso. O conhecimento legitimado na BNCC ainda é o conhecimento dominante e das monoculturas (SANTOS, 2007c), que desconsidera saberes e conhecimentos dos grupos sociais marginalizados e que continua a separar as culturas: as humanas e as científicas (MORIN, 2015).

Portanto, defende-se que a BNCC não responde aos reclamos da sociedade contemporânea. Embora afirme ser um texto “completo e contemporâneo” (BRASIL, 2018, p. 5), o documento não se preocupa em sustentar, na sua proposta, os valores éticos da sociedade contemporânea, de oferecer uma educação na diversidade. Pode-se dizer que nesse aspecto a BNCC é um texto natimorto, por não atender aos

reclamos, aos valores que a sociedade do século XXI impele e, também, por se colocar na contramão das demandas dos movimentos sociais. Posto que:

> Partindo do fato de que em nossa sociedade existem diferenças culturais e desiguais oportunidades ligadas a desigualdades socioeconômicas e culturais, a definição do núcleo curricular mínimo – ou de qualquer cultura normatizadora – não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais, cujas experiências culturais extraescolares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente com essa cultura comum e com o que fique fora dela. Numa sociedade heterogênea e com desiguais oportunidades de acesso à cultura, o currículo comum obrigatório tem que ser enfocado inexoravelmente desde uma perspectiva social. (SACRISTÁN, 2000, p. 111)

Assim, sustenta-se a tese de que a proposta educativa, predominantemente voltada para a formação do sujeito individual e de base técnico-instrumental e representada na BNCC, se encontra em desacordo com os anseios da realidade contemporânea marcada pela diversidade etnocultural, o respeito e coabitação das diferenças.

Mas, diante da normatização que a BNCC representa e impõe, é importante pensar, em que medida a intencionalidade da BNCC é traduzida no ambiente escolar? Que relações são estabelecidas entre o documento e a prática? Como o documento chega às escolas e como ele é lido, traduzido, compreendido?

A partir da existência de um documento que normatiza a educação, como é o caso da BNCC, a educação escolar é organizada, planejada e garantida por meio do atendimento, “obediência” a esse documento. A BNCC, no cenário educativo atual, é o documento que habilita e define o fazer e o pensar no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar dessa normatização abranger toda a educação nacional, seja ela pública ou privada, reconhece-se que nas escolas públicas esse atendimento é mais estreito e impacta diretamente na organização do ensino; visto que o cumprimento às normas se dá em várias instâncias: na construção dos currículos das secretarias de educação e das escolas, na elaboração de relatórios enviados às secretarias e nos planejamentos de ensino e de aula, acrescido dos materiais didáticos e das avaliações externas. Dessa maneira, toda a organização do ensino é pensada e realizada à luz do documento normativo.

Além do que, na escola pública, o professor fica muito mais suscetível às orientações das secretarias de educação e da equipe gestora da escola, que podem

tanto ter uma postura democrática ou autoritária, que favorece (ou não) a autonomia do trabalho do professor e o ensino mais adequado com os postulados da educação emancipadora. Soma-se a isso, a relação entre a normativa e a prática que, na escola pública aparece de forma diluída, por não levar em consideração o contexto, os espaços que as relações intercorrem, as intervenções sofridas etc.

O que não acontece com as escolas privadas. Embora elas também tenham que atender à normatização, as escolas privadas têm a autonomia na organização e no funcionamento pedagógico - gestão do currículo, atividades educativas, avaliação, orientação e acompanhamento dos estudantes, gestão dos espaços e tempos escolares e da gestão docente - que a escola pública não tem. Então, o atendimento à BNCC fica delimitado muito mais a cumprir a normatização a partir da estrutura e organização de ensino já existente na escola, não precisando afinar-se tanto às normas e, traduz essa normatização em conteúdos de qualidade e nos materiais didáticos e depois utiliza esses conteúdos como atributos de um ensino de qualidade e de sucesso profissional. Além disso, diferente das escolas públicas, as privadas não recebem o controle externo das avaliações censitárias.

Assim, a normatização tem um impacto maior na organização do ensino da rede pública. Muda-se muito na escola pública e pouco na escola privada.

Por isso é importante pensar: apesar da BNCC, o que se pode esperar da educação escolar? É possível sonhar com a BNCC? Quais são as possibilidades de educação libertadora dentro dessa normativa? É possível encontrar as brechas para construir uma educação orientada para a emancipação?

A implementação de um texto único em todo o território nacional, tendo em vista a imensa diversidade etnocultural do país, é o desaparecimento das tradições, das culturas e dos saberes existentes, além do que, os grupos minoritários e excluídos não se reconhecem nesse texto, que tão pouco ou quase nada atendem às demandas da realidade brasileira. A BNCC é uma política educacional direcionada para a continuidade da sociedade atual, a qual vai de encontro com a educação que se acredita, inspirada em formar o sujeito crítico e de perspectiva social.

Todavia, é preciso estar convencido de que, apesar da BNCC ser uma normativa e de existir mecanismos de regulação e controle, que impõem sua implementação e, da forte influência de grupos privatistas na condução das orientações nacionais de educação; sempre haverá as brechas, por onde serão

possíveis edificar uma educação comprometida com as ideias democráticas e com as questões do tempo atual. Isso porque, a concretização do projeto educativo tencionado na BNCC depende do convencimento por parte dos professores, pois é no contexto da prática educativa, que os documentos orientadores da educação são traduzidos, dissimulados ou reescritos.

Assim como há no cenário educativo brasileiro o documento normativo da BNCC, que é um texto técnico, fechado e desprovido de reflexão, também existe o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as quais foram construídas democraticamente e alicerçadas em bases que reconhecem o direito à educação e a formação humana integral e que fornecem orientações suficientes às secretarias de educação, às escolas e aos professores, na elaboração dos PPPs e currículos, à luz dos postulados da educação para a emancipação, democrática e social.

As DCN são exemplos de documento que reforçam e ampliam o direito à educação, à formação humana e à convivência na diversidade. Preconizam um projeto nacional de educação, no qual a aprendizagem compreende ação coletiva conectada com a vida, com as necessidades, sonhos e utopias dos estudantes.

Além do suporte nas DCN, a coletividade e a participação ativa dos professores e da gestão escolar podem somar forças para resistir às políticas e orientações que anulam o papel do professor e do educando e construir formas de re-existência. Como assevera Freire (2011, p. 110): “o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar”.

Acredita-se que uma alternativa possível ao que está posto é o trabalho pedagógico coletivo, inscrito na participação da comunidade escolar (professores, educandos, famílias etc.), no diálogo e no processo coletivo dos sujeitos, movidos pelos princípios da solidariedade e da construção do conhecimento pertinente.

Inspiradas pelo princípio da gestão democrática, as escolas podem elaborar o Projeto Político Pedagógico, construindo seu currículo afinado a realidade escolar e às relações sociais estabelecidas. Além de focalizar a clareza do PPP, em torno do consenso dos educadores e da construção de práticas sociais cooperativas e libertadoras, desvencilhando da ideia de escola como espaço de transmissão bancária do saber e apropriando-se da necessidade de construir um projeto educativo que dialogue com a realidade, que identifique os problemas, as

necessidades, os desafios e, na coletividade, desperte um caminho alternativo da presença do ser humano no mundo.

A História mostra que as mudanças na educação e na escola ao longo do tempo não estão exclusivamente arraigadas nos documentos normativos. Elas são resultado de movimentos de lutas, de mobilização social, de contestação e de questionamento da realidade. Logo, o pensar e o fazer na escola implicam um contrato educativo que vai além dos documentos oficiais e da normatização. Esse acordo é construído na ação coletiva entre os profissionais e estudiosos da educação, a comunidade escolar e a sociedade em geral, e nas práticas pedagógicas. Estas últimas, juntamente com o conhecimento e o posicionamento crítico das orientações educacionais, constituem as brechas e as possibilidades de proposição de uma educação orientada para a emancipação.

Por mais que a BNCC determine o conjunto de conhecimentos a serem ensinados, a escola é constituída por pessoas, que carregam diferentes visões de mundo. Assim, é possível encontrar brechas para contestar-se ao discurso único de formação genérica de ser humano e assumir uma postura ética e crítica diante da BNCC (e do projeto educativo intencionado) ao inseri-la no contexto escolar, advogando a educação democrática e a construção de uma sociedade justa e igualitária.

E é nesse ponto que esta pesquisa procura contribuir para a educação, trazendo à luz as contradições da proposta de formação humana presente no documento da BNCC e as aspirações de renovação de um mundo comum. Deseja-se que as reflexões e conclusões desta pesquisa alcance as escolas e os professores por meio da realização de cursos de formação continuada de professores, em parcerias com as secretarias de educação. Pois, acredita-se que é por meio da conscientização que se alcançará a transformação da realidade, daquilo que está posto.

Por isso, esta pesquisa não se esgota aqui e pode ser uma ponte para futuras ações formativas com as escolas e os professores, além de estudos preocupados em investigar a implementação da BNCC nas escolas. Estudos que procurem saber e entender como as escolas têm se organizado para a elaboração de seus currículos; como o documento normativo da BNCC tem sido interpretado e traduzido no cotidiano das escolas; o que os gestores e professores sabem e conhecem sobre

esse documento educacional; que impressões e perspectivas os professores e gestores possuem sobre a BNCC, entre outras motivações.

Desta forma, conforme anunciado no início do texto, este trabalho não apresenta todas as explicações que o tema compreende, dado que o texto é vivo e permite a sua continuidade. Porém, entende-se que este estudo emitiu algumas respostas e provocou novas reflexões, visto que não se preocupou, exclusivamente, em analisar o documento da BNCC, mas de elucidar os pressupostos da educação contemporânea; posto que, a intencionalidade do educador é de entender os desafios da educação do seu tempo.

Portanto, a pesquisa não se finda neste texto. Apenas a etapa de escrita foi finalizada, dentro dos limites do tempo e espaço que o Doutorado impõe. Muitas respostas continuam incompletas e questões ainda continuam abertas, uma vez que o tema é recente no cenário educacional brasileiro e o documento da BNCC ainda é pouco lido, conhecido, discutido e explorado no ambiente escolar pelos profissionais de educação. Soma-se a isso, a dinamicidade da História e a possibilidade de renovação das orientações educacionais diante das mudanças políticas e das agendas governamentais, ora, de inclinação autoritária e conservadora, ora, de tendência progressista.

Diante disso e para finalizar, recorre-se a Edgar Morin (2022), que em uma entrevista recente e usufruindo de plena lucidez aos seus 101 anos, declara não ser um homem resignado e ter três princípios de esperança: (1) apostar no improvável, (2) sempre acreditar nas capacidades criativas e na resistência à opressão dos interditados e das interditadas que, mais cedo ou mais tarde, conseguem se emancipar e (3) acreditar que sempre haverá falhas, por onde surgirão esperanças de salvar o mundo.

Então, que apesar da BNCC, não se perca a esperança de se edificar um projeto educativo em bases ético-políticas e democráticas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0225329.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luis Fernando (org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 8-22. *E-book*. Disponível em: http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf. Acesso em: 21 ago. 2018.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; TUTTMAN, Malvina T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr., 2020. Disponível em: http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4533. Acesso em: 04 ago. 2020.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./abr., 2014. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/alferes-mainardes.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

ALMEIDA, Déberson Ferreira de. **Base Nacional Comum Curricular**: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de.; JUNG, Hildegard Susana. Políticas curriculares e a Base Nacional Comum Curricular: emancipação ou regulação? **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-14, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/26787/pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1464 – 1479 out./dez., 2014. Disponível em https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21664/15948. Acesso em: 23 set. 2020.

ANTONIO, Edna Matos. Curriculum, historia atlántica y enseñanza de la historia: los desafíos de la BNCC Brasil. **Clio y Asociados**, Buenos Aires, v. 29, p. 129-137, 2019. Disponível em: https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/8797/12252. Acesso em: 20 mar. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.) **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 11-22.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Tradução: Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis: Vozes, 1997.

APPLE, Michael W. Entre o Neoliberalismo e o Neoconservadorismo: Educação e Conservadorismo em um Contexto Global. *In*: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto (org.) **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 45-57.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. 2a. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte; BORGES, Djalma Freire. Globalização e mercado de trabalho: educação e empregabilidade. **O&S**, Salvador, v.7, n.17, p. 9-16, 2000. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10485/7494 Acesso em: 11 fev. 2020.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 6a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARROYO, Miguel G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 15-31, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p15/32559. Acesso em: 20 mar. 2022

AVELINO, Nildo. Foucault, governamentalidade e neoliberalismo. *In*: RESENDE, Haroldo (org.) **Michel Foucault**: política: pensamento e ação. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 163-178.

BARBIERI, Simone Côrte Real. **Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC**. 2019. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. *In:* BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2a. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 5-42.

BARRETO, Raquel Goulart. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 775-791, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/P3xN97CccWvpny53kwZF64k/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2022.

BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BOFF, Leonardo. **Ética da vida**. Brasília: Letraviva, 1999.

BOITO JUNIOR, Armando. Estado e burguesia no capitalismo neoliberal. **Sociologia e Política**, Curitiba, n. 28, p.57-73, jun., 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782007000100005&lng=pt. Acesso em: 14 jan. 2020.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 368-385, set., 2002. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937. Acesso em: 11 set. 2020.

BONI, Giovanna Ellen de Oliveira; ALENCAR, Edvonete Souza de. “Ou isto ou aquilo": comparativo entre a matemática da educação infantil nas diretrizes e na Base Nacional Comum Curricular. **Insignare Scientia**, Cerro Largo, v. 1, n. 3, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10657/7109. Acesso em: 20 mar. 2022

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 1, p. 958-983, 2018. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46452/24949. Acesso em: 20 mar. 2022.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96/32565. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; BRANCO, Emerson Pereira; IWASSE Lilian Fávaro Algrâncio; NAGASHIMA Lucila Akiko. Urgência da reforma do ensino médio e emergência da BNCC. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 345-363, 2019. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/22187/pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2a versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95 de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *In:* BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: Edições Câmara, 2015. p. 43-86. (Legislação, 125). Disponível em: http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 19, de 04 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública... Brasília, DF, 1998. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. **Parecer CEB n. 4/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf. Acesso em: 22 mar. 22.

BRASIL. **Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasil, DF, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Brasil, RJ, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do ensino fundamental**, 2014a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12826-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica,** 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 mai. 2018.

BRASIL. Portaria n. 331, de 5 de abril de 2018. Institui o ProBNCC. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 66, p. 10, 06 abr. 2018.

BRASIL. Portaria n. 1.570, de 21 de dezembro de 2017. Parecer CNE/CP n. 15/2017. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 146, 21 dez. 2017.

BRASIL. Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 114, p. 16, 18 jun. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. 2a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002598.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Por uma política curricular para a Educação Básica**: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Brasília, 2014b. Disponível em: https://ipfer.com.br/gper/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/Governo-Federal-Diretrizes-Aprendizagem.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRECHT, Bertolt. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2a. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-34.

CALIL, Gilberto. Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC /história. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 39-46, 2015. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/670. Acesso em: 20 mar. 2022.

CALVINO, Italo. **Palomar**. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CÁSSARO, Elizandro Ricardo. **Atividades de aventura nos anos iniciais do ensino fundamental**: Possibilidades e Desafios a partir da BNCC. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo,** São Paulo, 2 dez. 2017. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular. Acesso em: 20 jan. 2021.

CASTANHO, Sergio. Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 3a. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 13-37.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr., 2020. Disponível em: http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4530. Acesso em: 04 ago. 2020.

CAZUMBÁ, Elson Correia. **Fundamentos teóricos metodológicos da educação física presentes na BNCC do ensino médio.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

CEZARI, Eduardo; CUNHA, Rogério de Sousa. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: conceitos e propostas de um currículo. **Observatório**, Palmas, v. 2, n. 4, p. 456-475, 2016. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/2582/9043. Acesso em: 20 mar. 2022.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência**. Organização André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016.

CHAUI, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez., 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

CHAUI, Marilena. **O retrato de uma catástrofe**. 2017. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=UCyVT2HLQQI. Acesso em: 10 jan. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8a. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Base nacional comum curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Educação**, Porto Alegre, v.39, n. Especial, p. 135-144, 2016. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/23591/15430. Acesso em: 20 mar. 2022.

CORRÊA, Cintia Chung Marques. A implementação de um novo currículo nas escolas da rede municipal de Petrópolis–reflexões preliminares para a Base Nacional Comum Curricular. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 43, p. 117-134, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/715/71552463008/html/. Acesso em: 20 mar. 2022.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CORTINAZ, Tiago **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. 2019. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; RODRIGUES, Phelipe Florez; STRIBEL, Guilherme Pereira. Teoria curricular e geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 86-108, 2019. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/578/323. Acesso em: 20 mar. 2022.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos I***:* novos olhares na pesquisa em educação. 3a. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-22.

COSTA, Vanessa do Socorro Silva da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local:** o que pensam os professores? 2018. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

COSTOLA, Andresa, BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1313-1324, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/6377/637766274006/html/. Acesso em: 20 mar. 2022.

CRUZ, Francisco Herbster Alencar; CASTRO, Antônio Fernando Gomes de.; PINTO, Deborah Amorim Noberto; Basbosa, Maria Edivani Silva. Análise crítico-compreensiva da Base Nacional Comum Curricular voltada para os conteúdos de geografia física na educação básica. **Revista de Geociências do Nordeste**, Natal, v. 2, n. especial, p. 1401-410, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/revistadoregne/article/view/10606/7520. Acesso em: 20 mar. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/pVYq6dDgwRxYgkcyFq6YNrm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. *In*: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2a. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 233-259.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques (org.) **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. 23a. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social***:* teoria, método e criatividade. 31a. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 31-60.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos de implementação da lei 10639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus,** Santarém, v. 9, n. 3, p. 59-86, 2019. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/918/476. Acesso em: 20 mar. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago., 2002. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. *In:* COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2a. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 49-70.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricula**r. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

FORNARI, Márcia; DEITOS, Roberto Antonio. O Banco Mundial e a reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Trabalho Necessário**, Niterói, v.19, n. 39, p. 188-210, mai/ago., 2021. Disponível em https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181. Acesso em: 10 set. 2021.

FRANCO Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 25, n. Especial, p.1016-1035, 2018. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455/24952. Acesso em: 20 mar. 2022.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Apresentação. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização: Ana Maria de Araújo Freire. 2a. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997**.**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação: Ana Maria de Araújo Freire. 3a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Organização e notas: Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização: Ana Maria de Araújo Freire. 2a. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **A velha razão do mundo (em apuros) – I**. 2019a. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Disponível em https://avaliacaoeducacional.com/2019/04/26/a-velha-razao-do-mundo-em-apuros-i/. Acesso em: 12 dez. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A velha razão do mundo (em apuros) – III**. 2019b. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Disponível em https://avaliacaoeducacional.com/2019/04/29/a-velha-razao-do-mundo-em-apuros-iii/. Acesso em: 12 dez. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A pós verdade da avaliação censitária**. 2019c. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Disponível em https://avaliacaoeducacional.com/2019/05/10/a-pos-verdade-da-avaliacao-censitaria/. Acesso em: 01 set. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 7-12.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.) **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**, 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. **O debate sobre a politecnia e a educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781/21158. Acesso em: 20 mar. 2022.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol.40, p. 1-21, set. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2022.

GOERGEN, Pedro. Educação e diálogo. *In:* GOERGEN, Pedro (org.) **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010. p. 13-54.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2a. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2005a.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial, out., 2005b. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vhPdCHYxn6nxtdPQzhkVRRs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 jan. 2022.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. *In:* GOERGEN, Pedro (org.) **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010. p. 7-11.

GOMES, Fabrício Augusto. **Base nacional comum curricular do ensino médio:** currículo, poder e resistência. 2019. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** aspectos teóricos e ideológicos. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino Em Re-vista**, Uberlândia, v.25, n. Especial, p. 1036-1055, 2018. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46456/24953. Acesso em: 20 mar. 2022.

GULLAR, Ferreira. **Melhores poemas de Ferreira Gullar**. 6a ed. São Paulo: Global, 2000.

HENCKE, Jésica; SILVA, João Alberto da. Cartografia do Ensino de Artes no Brasil: das Belas Artes a BNCC. **Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Jaguarão, v.5, n. Especial, p. 1-26, 2019. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1112/907. Acesso em: 20 mar. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai., 2019. Disponível em: http//www.esforce.org.br Acesso em: 06 fev. 2020.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 5a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe?** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, Especial, p. 799-819, out., 2005. Disponível em: http://scielo.br/pdf/%0D/es/v26n92/v26n92a05.pdf. Acesso em: 09 jul. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10a. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Uma História Contestada: A História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Anos 90**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-21, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/87750/53631. Acesso em: 20 mar. 2020.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar.; 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf. Acesso em: 15 abr. 21.

LIMA, Maria do Céu de.; OLIVEIRA, Marize Luciano Vital Monteiro de.; SILVA, Antônia Carlos da.; SANTOS, Fernando Rocha dos.; DAMASCENO, Francisca Jardélia Lima; BARBOSA, Maria Edivani Silva; PORTELA, Estefânia Maria Carneiro; SILVA, Valmir Pereira da. A Geografia na Base Nacional Comum Curricular: inconsistências e impropriedades da proposta do MEC. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 18, n. 1, 2016. Disponível em: https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/286/286. Acesso em: 20 mar. 2020.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out-dez., 2015. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação Em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwyYrj9qbkcgk39vxcyF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916. Acesso em: 10 mar. 2020.

MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, escola, professor. **E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1591-1613, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21670/16304. Acesso em: 20 mar. 2020.

MANACORDA, Mario Alighero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Monaco. 10a. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAQUINÉ, Gilmara Oliveira; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. Competências na formação de professores: da LDB à BNCC. **REVES - Revista Relações Sociais**, Viçosa, v. 1, n. 1, p. 111-120, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3132/1492. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol.32, n. 94, p. 269-284, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152695/149191. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARIANI, Vanessa de Cassia Pistóia; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Entendimentos e participação docente no processo de elaboração e tramitação da BNCC. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 8, n. 12, p. 1-22, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5606/560662203034/html/. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARIANI, Vanessa de Cassia Pistóia; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Planejamentos docentes: uma análise sob a perspectiva das unidades temáticas da BNCC. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 8, n.2, p. 1-26, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5606/560662203052/html/. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARTINELI, Telma Adriana Pacifico; MAGALHÃES, Carlos Henrique; MILESKI, Keros Gustavo; ALMEIDA, Eliane Maria de. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 76-95. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p76/32564. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação?** como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, Marcos Francisco. Todos educam para a cidadania. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 1, p. 149 - 166, jan./mar., 2019. Disponível em: http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11102/6352. Acesso em: 02 jun. 2022.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação, cidadania regressiva e movimentos sociais regressivos: o MBL em questão. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 41-68, jul./dez. 2018. Disponível em: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/364. Acesso em: 02 jun. 2022.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda Constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rinc/a/wJb3fZFMmZh65KfmrcWkDrp/?lang=pt#. Acesso em: 25 ago. 2021.

MEGID NETO, Jorge. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental**. 1999. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

MELLO, Ana Paula Barbieri de.; SUDBRACK, Edite Maria; PACHECO, Luci Mary Duso. Consciência fonológica e Base Nacional Comum Curricular: mapeamento e discussão da produção acadêmica nos anos de 2006-2016. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 37, p. 98-118, 2019. Disponível em: https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/750/1858. Acesso em: 20 mar. 2020.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 41, p. 61-75, 2016. Disponível em https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6801/3429. Acesso em: 20 mar. 2020.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** 2010. Disponível em: http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 6a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. Morin: “Antes de indignar-se, é preciso pensar”. [Entrevista cedida a] Frédérique Jordaa e Patrice Moyoin, no *France Ouest*. Tradução: Vitor Costa. **Outras Palavras**. Disponível em: https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/morin-antes-de-indignar-se-e-preciso-pensar/. Acesso em: 10 mar. 2022.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 13a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 4a. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. Estado, Globalização e Políticas Educacionais. *In*: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto (org.) **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 27-44.

NASCIMENTO, Antonio Naéliton do; ARAÚJO, Denise Lino de. Transposição didática sobre o ensino de produção textual na BNCC. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 380-396, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.42062/32978. Acesso em: 20 mar. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular: construção, intenções e condicionantes. **Revista EccoS**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6807/3374. Acesso em: 20 mar. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188/32570. Acesso em: 20 mar. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e Inconsistências da BNCC de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2020.

NEITZEL, Odair; SCHWENGBER, Ivan Luís. Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 2. p. 210-227, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/lu_po/Downloads/Os_conceitos_de_capacidade_habilidade_e_competenci.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

NOTA DE ESCLARECIMENTO e manifestação de posicionamento do comitê assessor e equipe de especialistas que atuaram na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, 2016. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Segunda%20vers%C3%A3o%20BNCC/nota-assessores-e-especialista-bncc.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

NOVAIS, Gercina Santana; NUNES, Silma do Carmo. A Base Nacional Comum Curricular: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução das desigualdades educacionais? **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 1, p.1056-1086, 2018. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46457/24954. Acesso em: 20 mar. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, 2015. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em: 03 fev. 2021.

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

OLIVEIRA, Edna Araujo dos Santos; CERNY, Roseli Zen. Professores, BNCC e construção de currículo na cultura digital. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 13, p. 404 -4 14. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40684/27495. Acesso em: 20 mar. 2020.

ORNELLAS, Janaína Farias de; SILVA, Luana Cristeinsen. O ensino fundamental da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 309-325, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.43516/32990. Acesso em: 20 mar. 2020.

ORRÚ, Sílvia Ester. Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. **Revista Tempos e Espaços em Educação,** Aracaju, v. 11, n. 25, p. 139-152, 2018. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6828/pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

ORTIZ, Renato. Globalização: notas sobre um debate. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n.1, p. 231-254, jan./abr., 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/se/v24n1/a10v24n1.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

OZÓRIO, Augusto Monteiro. **O ensino da geografia e sua especificidade na base nacional comum curricular brasileira**: uma cartografia das ausências. 2018. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PAGLIA, Rosângela da Silva Camargo. **Base Nacional Comum Curricular:** a política educacional para o ensino médio no sistema estadual de ensino de Barueri. 2019. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 41, p. 77-90, 2016. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6799/3422. Acesso em: 20 mar. 2020.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Tradução: Luiz Paulo Roaunet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SANTOS, Edilene da Silva. Globalização e políticas curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.1, n.1, p. 65-99, mar.-set., 2008. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/3642/2978. Acesso em: 15 abr. 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Porto, v. 26, n. 107, p. 1-22, 2018. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187986. Acesso em: 20 mar. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE**, Brasília, v. 35, n.1, p. 35-56, jan.-abr., 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094/52791. Acesso em: 20 ago. 2021.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 113-29, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p113/32566. Acesso em: 20 mar. 2020.

PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. **O conceito de diferença no currículo escolar:** uma reflexão filosófica sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC. 2020. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.309-330, abr.-jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00309.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

PONCIANO, Jéssica Kurak; CASTANGE, Ronaldo Desiderio; LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. A "Base Nacional Comum Curricular" e a lei nº 13.415/2017: educação dos jovens brasileiros de volta aos “anos de chumbo”. **Educação**, Santa Maria, v.44, p. 1-22, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/35824/pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

PORTELA, Letícia M.; ZAGUI, Greicy Nayara P.; SANTOS, Fabio André G. dos; CARDOSO, Flávia Aparecida Reitz; LIBERATO, Rafael. Suporte tecnológico para o auxílio do professor na avaliação segundo à BNCC. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, Porto, n. 35, p. 101-116, 2019. Disponível em: https://scielo.pt/pdf/rist/n35/n35a08.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO Luana Teixeira. O Espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. **Signos**, Santa Cruz, v. 4, n. 78, p. 13-23, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.12180. Acesso em: 20 mar. 2020.

PUREZA, Mirian Saraiva; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. A formação continuada de professores e a educação inclusiva sob o prisma do ensino de nove anos e da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Jaguarão, v.5, n. Especial, p. 1-8, 2019. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1131/676. Acesso em: 20 mar. 2020.

RAMOS, Luiza Olivia Lacerda; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Competências gerais da BNCC para os estudantes adolescentes dos anos finais do ensino fundamental: um estudo interpretativo para o desenvolvimento da aprendizagem. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, n. 46, p. 63-84, 2019. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4766. Acesso em: 20 mar. 2020.

RIBAS, Fernanda Costa. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do letramento crítico. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 3, p. 1784- 1824, 2018. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40608/24000. Acesso em: 20 mar. 2020.

RIBEIRO, Renato Janine. **A sociedade contra o social**: o alto custo da vida pública no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

RIBEIRO, William de Goes. Utopias e regulações de uma Base Nacional Comum Curricular: projeções ficcionais para juventudes ideais. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.12, n.1, p. 194-208, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.38784/32973. Acesso em: 20 mar. 2020.

ROCHA, Natalia Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. A prosopopeia da Base Nacional Comum Curricular e a participação docente. **Horizontes**, Itatiba/SP, v.36, n.1, p. 49-63, jan./abr. 2018. Disponível em https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/575. Acesso em: 22 abr. 2019.

RIZO, Gabriela. Relatório Delors: a educação para o século XXI. *In:* CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de.; FAUSTINO, Rosangela Célia (org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010. p. 55-83.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base Nacional Comum Curricular e docência**: discursos e significações. 2019. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base nacional comum curricular e micropolítica:** analisando os fios condutores. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2016. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 215-237, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29922/16104. Acesso em: 20 mar. 2020.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para Temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-39, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205/15250. Acesso em: 20 mar. 2020.

RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti; SÁ, Cristina Manuela. A Base Nacional Comum Curricular brasileira e o lugar da fonética e da fonologia no ensino fundamental anos iniciais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 584-603, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8652230/18711. Acesso em: 20 mar. 2020.

RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. **A Base Nacional Comum Curricular em questão.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez., 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872. Acesso em: 02 abr. 2020.

ROSA, Isaac Gabriel Gayer Fialho da. Temos uma crise no currículo brasileiro? Sobre a BNCC, Geni e o Zepelim e cortinas de fumaça. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 15-28, 2015. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/669/573. Acesso em: 20 mar. 2020.

ROSENDO; Daniela; LAPA, Fernanda Brandão. Educação e(m) direitos humanos e BNCC: competências socioemocionais e ética ambiental. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 3, p. 470-483, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v3n11.40385/21931. Acesso em: 20 mar. 2020.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; SOUZA NETO, Samuel. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 42-60, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p42/32562. Acesso em: 20 mar. 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. *In:* SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos. (org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 34-57.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3a ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, André Vitor Fernandes dos; FERREIRA, Marcia Serra. BNCC: múltiplas posições e olhares para pensar a qualidade da educação e a autonomia docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 19-23, jan./abr., 2020. Disponível em http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4551/pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Práxis da Ecologia de Saberes. [Entrevista cedida a] Fernando Ferreira Carneiro; Noemi Margarida Krefta; Cleber Adriano Rodrigues Folgado. **Tempus, Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v.8, n. 2, p. 331-338, 2014. Disponível em: http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1530/1289. Acesso em: 07 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) **A Globalização e as ciências sociais**. 4a. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 25-102.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 6a. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos, CEBRAP**, São Paulo, n. 79, nov., 2007b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004. Acesso em: 10 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007c.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. *In:* SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos. (org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4a. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SANTOS, Gisele da Silva. **Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na base nacional comum curricular brasileira**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

SANTOS, Mirinalda. Base Nacional Comum Curricular: desafios e implicações para o ensino religioso. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 293-305, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.293305/14762. Acesso em: 20 mar. 2020.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. Por que (não) ensinar o cânone escolar: a(s) literatura(s) nas versões preliminares da BNCC. **Cadernos de Letras**, Niterói, v. 27, n. 55, p. 209-236, 2017. Disponível em: https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43809/25042. Acesso em: 20 mar. 2020.

SASSERON, Lucia Helena. Ensino de ciências por investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 1061-085, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4833/3034. Acesso em: 20 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, Niterói, n.4, p. 54-84, 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710. Acesso em: 20 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod_resource/content/1/3%20-%20D_Saviani_Concep_Pedag_Hist_Educ_Brasil_2005.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.

SECRETO, María Verónica. La Base Nacional Curricular Común (BNCC) del Brasil y la componente "historia". El debate en Río de Janeiro de 2015-2016 y la experiencia del Observatorio de la BNCC/UFF. **Clio y Asociados**, Buenos Aires, v. 29, p. 98-108, 2019. Disponível em: https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11446/pr.11446.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

SENA, Dianne Cristina Souza de; RODRIGUES, Wanessa Cristina Maranhão de Freitas; MORAIS SOBRINHO, Jonas; DANTAS, Matheus Jancy Bezerra; SILVA, Christyan Giullianno de Lara Souza. A BNCC em discussão na formação continuada de professores de Educação Física: um relato de experiência – Natal/RN. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 49, p. 227-241, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n49p227/32969. Acesso em: 20 mar. 2020.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim; PEREIRA, Dimitri Wuo; SANTOS, Vinicius Sampaio Feitoza dos. Aventura e educação na Base Nacional Comum. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 41, p. 107-125, 2016. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6954/3426. Acesso em: 20 mar. 2020.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Ilse Gomes. A reforma do Estado Brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 7, p. 81-94, 2001. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18778/13962. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 41, p. 91-106, 2016. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6776/3431. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Parâmetros curriculares nacionais: uma discussão em abstrato. *In*: SILVA, Carmem Silvia Bissolli da; MACHADO, Lourdes Marcelino (org.) **Nova LDB**: trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p. 87-92.

SILVA, Alcinéia de Souza. Questões que perpassam o ensino de geografia com as proposições da BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 417-437, 2017. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/393/244. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Caio Samuel Franciscati da; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p.1538-155, 2019. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051/8347. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n.3, p. 330-342, 2015. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.10/5052. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Marcos. "Tudo que você consegue ser" - triste BNCC/História (A versão final). **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. 4, p. 1004-1015, 20 dez. 2018. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46454/24951. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, vol.34, p. 1-15out, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Nara Suzana Pereira da; SELBACH, Paula Trindade da Silva. Política Pública em Educação: trilhando os caminhos da contemporaneidade até a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Jaguarão, v.5, n. Especial, p. 1-10, 2019. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1184/916. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular:** uma análise crítica do texto da política. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Pelotas, 2018.

SOARES, Enílvia Rocha Morato; FERNANDES, Rosana César de Arruda. Trabalho pedagógico colaborativo no ensino fundamental. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (org.) **Ensino Fundamental:** Da LDB à BNCC. Campinas: Papirus, 2018. p. 69-99.

SOBRAL, Fernanda A. Fonseca. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 3-11, jan-mar, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100002. Acesso em: 09 jul. 2019.

SOEK, Isabelli Cristine; MAINARDES, Jefferson. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**: levantamento de publicações (2014-2017). Ponta Grossa: UEPG. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jefferson_Mainardes. Acesso em: 31 jan. 2020.

SOUSA Jorge Luís Umbelino de. Currículo e projetos de formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 323-334, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.323334/14759. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUSA, Jorge Luis Umbelino; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Atuação da Undime na Base Nacional Comum Curricular: analisando articulações. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 352-363, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.39412/32976. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUSA, Marta Caires, GUIMARÃES, Ana Paula Miranda; AMANTES, Amanda. A saúde nos documentos curriculares oficiais para o ensino de ciências: da lei de diretrizes e bases da educação à Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte**,** v. 19, p. 129-153, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4918/9955. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUZA, Alice Moraes Rego de.; GIORGI, Maria Cristina; ALMEIDA, Fabio Sampaio de. Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações? **Cadernos de Letras**, Niterói, v. 28, n. 57, p.97-116, 2018. Disponível em: https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43979/25143. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUZA, Daiane Lanes de. **Base nacional comum curricular e produção de sentidos de educação infantil:** entre contextos, disputas e esquecimentos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SPINELLI JR., Ronaldo; CÁSSIO, Fernando L. A Base Nacional Comum Curricular e os resultados de sua consulta pública: uma leitura do componente curricular química. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, n. Extra, p. 5517-5522, 2017). Disponível em: https://ddd.uab.cat/record/182798?ln=ca. Acesso em: 20 mar. 2020.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. Tradução: Leda Beck. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago., 2020. Disponível em http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Tradução: Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 1998.

TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton Mullet. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. **Diálogos**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 16-29, 2016. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33538/pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos pela educação 2006-2009**. São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/144.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas – 2010**. São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.midiaeducacao.com/2010/12/relatorio-de-olho-nas-metas-2010.html. Acesso em: 10 fev. 2020.

TRICHES, Eliane de Fátima. **A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017).** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

TRICHES, Eliane De Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Realização**, Dourados, v. 3, n. 5, p. 81-98, 2017. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/article/view/6362/3320. Acesso em: 20 mar. 2020.

TRISTÃO, Ellen. A opção neoliberal do primeiro mandato do governo Lula. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 104-128, jan./jun., 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12684/11086. Acesso em: 02 jun. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Relatório da 1a etapa da pesquisa de avaliação e monitoramento da implementação da BNCC**, 2021. Disponível em: https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC_RELATORIO_DA_1_ONDA.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

UFRGS. Faculdade de Educação. Análise do Documento “Parâmetros Curriculares Nacionais”. *In:* SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos. (org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 123-136.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **A ciência para o século XXI**: uma nova visão e uma base de ação. Brasília: ABIPTI, 2003. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000207.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa; GIRARDI, Gisele; NOVAES, Inia Franco de; NUNES, Flaviana Gasparotti. Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de geografia. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v.3, n.6, p.7-18, jul./dez. 2016. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1661/1188. Acesso em: 18 mar. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. Ensino Fundamental: gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo em busca da qualidade. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (org.) **Ensino Fundamental**: Da LDB à BNCC. Campinas: Papirus, 2018. p. 43-67.

VIEIRA, Alexandro Braga; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas; RAMOS, Ines de Oliveira. Base nacional comum curricular: tensões que atravessam a educação básica e a educação especial. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p.351-360, 2019. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27599/18317. Acesso em: 20 mar. 2020.

VILAS BÔAS, Sandra Gonçalves; KONTI, Keli Cristina. Base Nacional Comum Curricular: um olhar para estatística e probabilidade nos anos iniciais do ensino fundamental. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. Especial, p. 984-1003, 2018. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46453/24950. Acesso em: 20 mar. 2020.

XIMENES, Salomão; CASSIO, Fernando. Uma Base em falso. **Nexo**, São Paulo, 11 abr. de 2017. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Uma-Base-em-falso. Acesso em: 20 mai. 2018.